Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470473
Centre d'intérêt: 751

Doutreloux, Jean-Marie.

Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire / Jean-Marie Doutreloux. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1983.
x, 220 p. : graph. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 13)

Bibliogr.: p. [219]-220.

ISBN 2-89268-012-3

Descripteur(s): *Communication verbale *Expression orale *Langue *Habileté verbale *Français (Langue) *Primaire (Niveau)

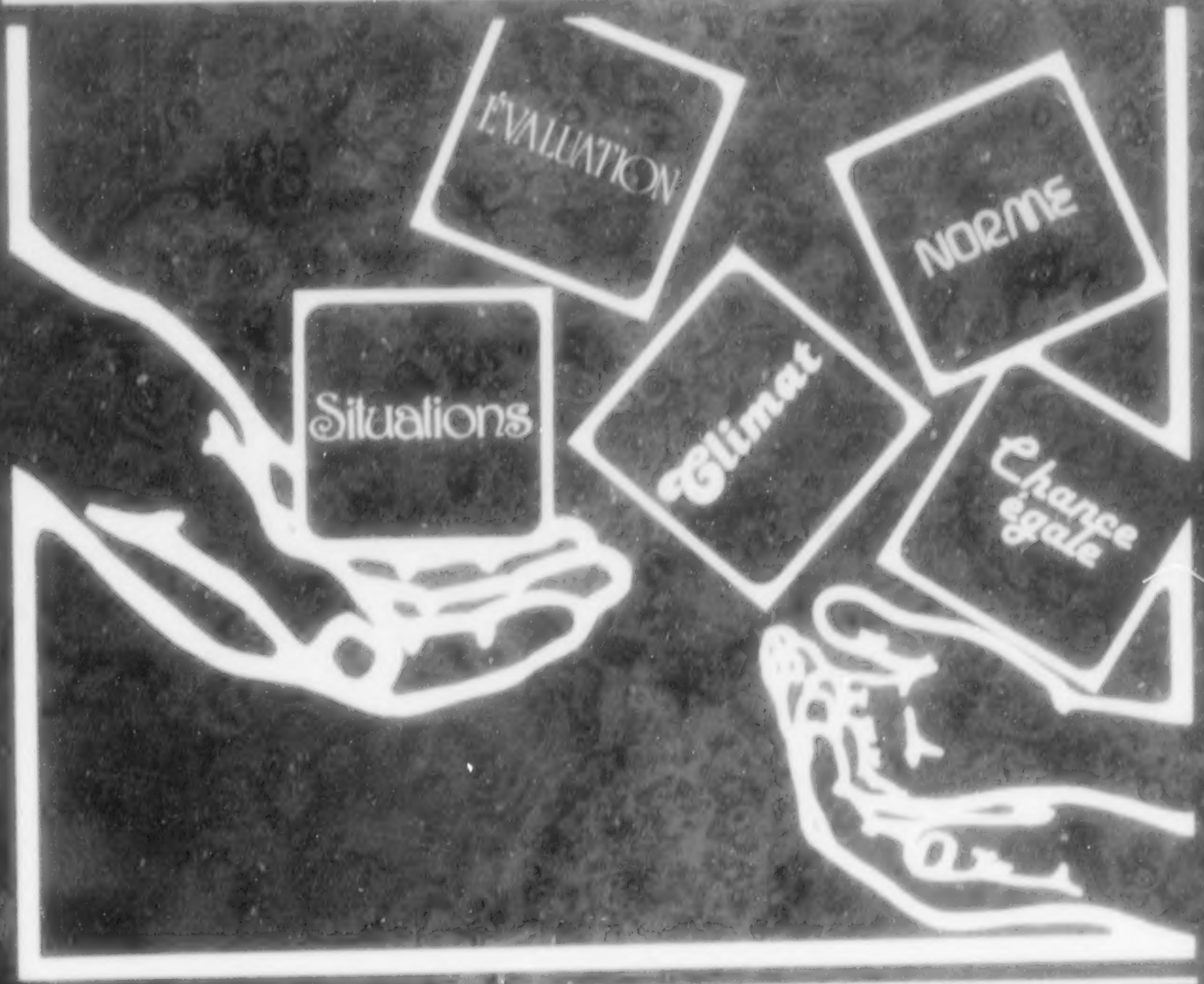
Le volume propose aux enseignants du primaire, qui sont intéressés à la prise en charge de la communication orale par l'école, une démarche d'approfondissement de la question en six étapes: l'étape I porte sur la problématique de l'enseignement de l'oral; les étapes II, III et IV reprennent les principaux aspects d'une pédagogie générale de la communication orale, comme le climat de classe, les situations de communication à exploiter et l'évaluation; les étapes V et VI abordent des problèmes plus spécifiques, comme la norme, les fonctions du discours et les dominantes expressive, informative et incitative du discours. Chaque étape est sudivisée en activités de différents types: activités d'objectivation, d'instrumentation théorique, d'instrumentation pédagogique et d'application pédagogique.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

EDUQ 8470473

Programme de perfectionnement
des maîtres en français
Université de Sherbrooke

# Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire




Jean-Marie Doutreloux

Publication du PPMF
No 13

PUBLICATIONS DU PPMF DE SHERBROOKE

1. Louis-M. OUELLETTE. L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit.

2. Guy BESSETTE. Le français par l'activité filmique.

3. Louise LAFONTAINE. Caractéristiques d'un discours informatif au primaire.

4. Lucille LATENDRESSE. Évaluation de la communication écrite au préscolaire.

5. Gertrude DOYON. Apprentissages par la communication.

6. Jacques TARDIF. L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique.

7. Gabrielle DESAUTELS. Exploiter le récit.

8. Louiselle MCNICOLL et Gérard-Raymond ROY. Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit.

9. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude théorique.*

10. Gérard-Raymond ROY. Genre et nombre. Étude appliquée.*

11. Guy BESSETTE. Le journal télévisé au 2e cycle du primaire.

12. Louiselle MCNICOLL et Gérard-Raymond ROY. Les homophones: diagnostics et remèdes.

13. Jean-Marie DOUTRELOUX. Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire.

14. Lucille LATENDRESSE. Le discours narratif au préscolaire.

15. Mireille POUPART. Supercrayon: un matériel type de lecture et d'écriture.

16. Louis-M. OUELLETTE. Contextes de composition.*

* à paraître

---

Notes — D'autres documents sont publiés et disponibles chez l'éditeur:
- L'objectivation à l'oral (Bessette, Doutreloux, Payette) (Multi-média audiovisuel Inc., (5225, rue Berri, Montréal, H2J 2S4)
- Cubes à lire (Mireille Poupart) (Éditions FM, 1113 rue Desnoyers, Laval, H7C 1Y6)

— D'autres documents non publiés produits au ppmf de Sherbrooke sont aussi disponibles à notre didacthèque.

Présentation et mise en pages

Francine Beileau
Estelle Tremblay

Supervision

Gérard-Raymond Roy

EDUQ 8470473

Jean-Marie Doutreloux

# Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire

1983
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

© Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français

4e trimestre 1983
ISBN 2-89268-012-3

## COLLABORATION

Ce volume est le fruit de nombreuses collaborations dont il est malheureusement impossible de souligner suffisamment les mérites.

Les cent vingt enseignant(e)s qui ont suivi les activités lui ont donné toute la pertinence qu'il peut avoir.

Pierrette Mondou a participé pendant un an à l'élaboration de la deuxième et avant-dernière version du document, recueillant les réactions de deux groupes d'enseignant(e)s, rédigeant de nombreux documents de travail pour les activités d'application pédagogique et apportant sa précieuse expérience d'enseignante et d'animatrice. Elle est d'ailleurs identifiée comme cochercheuse principale dans les documents officiels accompagnant la troisième tranche des subventions obtenues pour le projet.

Suzanne Guillemette et Louis-M. Ouellette ont apporté leur précieuse collaboration tout au début du projet (1980-81), contribuant à son élargissement et rédigeant eux aussi des documents de travail destinés aux premiers groupes d'enseignant(e)s.

Denise Gaouette, conseillère pédagogique à la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, a participé à l'élaboration et à l'expérimentation de la démarche d'ensemble suivie dans le document.

Bernadette Mouvet, de l'Université de Liège, a accepté de relire les textes théoriques des étapes I, II, V et VI du document, y apportant de nombreuses et importantes suggestions dont nous nous sommes efforcé de tenir compte.

Gérard-Raymond Roy, responsable du ppmf à l'Université de Sherbrooke et coordonnateur des recherches, a bien voulu relire tous les textes de la présente version du document.

Francine Belleau s'est chargée de la dactylographie et de la mise en pages du document.

# TABLE DES MATIÈRES


Introduction générale .......... 1

Étape I — Problématique de l'enseignement de l'oral .......... 5

1. Objectifs de l'étape I .......... 7

2. Première activité . — Nos problèmes et leurs sources .......... 8
   2.1 Présentation .......... 8
   2.2 Document: où en sommes-nous? .......... 9
      2.2.1 Inventaire des difficultés et de leurs sources .......... 9
      2.2.2 Types de facteurs causant la difficulté .......... 12
      2.2.3 Synthèse .......... 13

3. Deuxième activité . — Des opinions qui font réfléchir .......... 14
   3.1 Présentation .......... 14
   3.2 Document: dialogue entre deux enseignants .......... 14

4. Troisième activité . — Comprendre la communication et le rôle du langage .......... 28
   4.1 Présentation .......... 28
   4.2 Document: les deux grands axes de la communication .......... 29
      4.2.1 L'interaction .......... 29
      4.2.2 La symbolisation .......... 34
      4.2.3 Applications pédagogiques .......... 39

Étape II — Prendre et faire prendre l'oral en charge: situation et climat de communication .......... 43

1. Objectifs de l'étape II ..........

2. Première activité . — Réflexions sur nos propres inconforts .......... 47
   2.1 Présentation .......... 47
   2.2 Document: analyse de situations .......... 47

3. Deuxième activité . — Le climat: importance, sources, effets .......... 52
   3.1 Présentation .......... 52
   3.2 Document: le climat de communication en classe .......... 52
      3.2.1 Importance et dimension du problème .......... 52
      3.2.2 Individu, rôle et modèles culturels .......... 56
      3.2.3 Principaux facteurs influençant le climat de classe .......... 67
      3.2.4 Prise en charge du climat de communication et objectifs d'apprentissage .......... 73

4. Deuxième activité . — Que pensent les élèves de la communication? ........ 76
4.1 Présentation ........ 76
4.2 Document: amorcer une prise en charge de l'oral dans la classe ........ 76

Étape III — Prendre et faire prendre l'oral en charge: situations signifiantes et intégration des situations de communication

1. Objectifs de l'étape III ........ 85

2. Première activité . — Distinguer et organiser les situations d'oral ........ 87
2.1 Présentation ........ 87
2.2 Document: enseigner l'oral à partir de situations naturelles de classe ........ 87
2.2.1 Des situations signifiantes pour l'élève ........ 87
2.2.2 L'école: un milieu artificiel? ........ 90
2.2.3 Trois types de situations à distinguer ........ 92
2.2.4 Progression et intégration des trois types d'activités ........ 104
2.2.5 Démarche générale de prise en charge de la communication par la classe ........ 106
2.2.6 Précisions sur l'objectivation ........ 108

3. Deuxième activité . — Poursuite de la sensibilisation amorcée 110
3.1 Présentation ........ 110
3.2 Document: poursuite de la réflexion amorcée avec les élèves ........ 110

Étape IV — Prendre et faire prendre l'oral en charge: l'évaluation de la communication orale ........ 113

1. Objectifs de l'étape IV ........ 115

2. Première activité . — Principes guides pour une évaluation de l'oral ........ 116
2.1 Présentation ........ 116
2.2 Document: évaluer l'oral de façon signifiante, réaliste et constructive ........ 116
2.2.1 Expliciter nos problèmes en évaluation de l'oral 116
2.2.2 Évaluation et pédagogie de l'oral ........ 118
2.2.3 Conditions d'efficacité et d'acceptabilité de l'évaluation de l'oral ........ 120

3. Deuxième activité . — L'évaluation et le bulletin ........... 125
3.1 Présentation ................................................ 125
3.2 Document: situer le bulletin institutionnel ............ 125
3.2.1 Le bulletin, aboutissement d'un processus pédagogique prioritaire ................................ 125
3.2.2 Pour une démarche d'évaluation, de mesure et d'information ........................................ 130

4. Troisième activité . — Poursuite de la sensibilisation amorcée 137
4.1 Présentation ................................................ 137
4.2 Document: domaines de sensibilisation possibles ....... 137

<u>Étape V</u> — <u>Problèmes particuliers: la norme, les fonctions du discours</u>........................................ 139

1. Objectifs de l'étape V ........................................ 141

2. Première activité . — Codes et normes à l'oral ............. 143
2.1 Présentation ................................................ 143
2.2 Document: situer et comprendre le phénomène de la norme 144
2.2.1 Le langage de nos élèves ......................... 144
2.2.2 Le phénomène des "registres" de langage vu d'un point de vue fonctionnel .......................... 145
2.2.3 Le phénomène de la norme et des attitudes normatives .............................................. 148
2.2.4 Orientations pédagogiques sur le plan de la norme et du langage ...................................... 151

3. Deuxième activité . — Fonctions du discours et intentions de communication ......................... 156
3.1 Présentation ................................................ 156
3.2 Document: découvrir pour nous-même les fonctions du discours ........................................ 156
3.2.1 Les champs d'interaction verbale: une base pour les apprentissages linguistiques ................ 156
3.2.2 L'apprentissage de la communication ............ 158
3.2.3 Les fonctions du discours ......................... 163
3.2.4 Applications d'ordre pédagogique ................. 170

<u>Étape VI</u> — Problèmes particuliers: les dominantes expressive, informative, incitative ................................ 173

1. Objectifs de l'étape VI ........................................ 175

2. Première activité . — La communication à dominante expressive 177
2.1 Présentation ................................................ 177
2.2 Évolution générale du discours expressif ............... 177

2.2.1 Un bref rappel .................................... 177
2.2.2 Une progression dans les communications à caractère expressif.......................................... 178
2.2.3 Les fonctions en cause et leur importance pédagogique .................................... 183
2.2.4 Activités types à dominante expressive .......... 185

3. Deuxième activité . — La communication à dominante informative 190
3.1 Présentation ........................................ 190
3.2 Évolution générale du discours à caractère informatif 190
3.2.1 Implications pédagogiques ........................ 191
3.2.2 L'élève: besoins et éléments de facilitation ... 192
3.2.3 L'enseignant: interventions, observations, évaluation ............................................ 194
3.2.4 Activités types à dominante informative ......... 195

4. Troisième activité . — La communication à dominante incitative 200
4.1 Présentation ........................................ 200
4.2 Évolution générale de la dominante incitative .......... 201
4.2.1 Niveaux de décentrement par rapport à l'interaction ............................................ 201
4.2.2 L'évolution de l'incitatif chez l'enfant ........ 206
4.2.3 Les fonctions en cause et leur importance pédagogique .................................... 207
4.2.4 Activités types à dominante incitative .......... 209

En guise de synthèse et de bilan ................................ 215

Suggestions bibliographiques ..................................... 219

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

## Évolution et sens du projet

La présente recherche prend une forme inattendue si on la compare au projet initial. Au départ, il s'agissait de se pencher sur le problème de l'évaluation de l'oral au primaire et de fournir aux enseignant(e)s intéressé(e)s un "instrument" d'observation et d'évaluation à la fois simple, pertinent et précis. Plusieurs "grilles" avaient été retenues et le travail devait se faire en deux temps: recherche des fondements théoriques et élaboration d'une grille synthèse, puis, expérimentation de cette grille et réajustements.

Comme prévu, et beaucoup plus encore, des dimensions nouvelles n'ont pas tardé à surgir: l'importance énorme du climat de communication dans les apprentissages et le développement de l'enfant en milieu scolaire; l'impact de ce climat et de cette communication sur les élèves dits "défavorisés"; le fait que, pour l'enseignant comme pour l'enfant, l'oral n'est absolument pas une matière comme les autres; l'impossibilité, en pareil cas surtout, de séparer évaluation et pédagogie; le problème de la norme; les problèmes de temps et d'organisation, de choix et de progression des objectifs, de préparation des enseignants; finalement, le rôle même de l'oral dans l'apprentissage et le sens de sa prise en charge par l'école.

Il fallait choisir entre deux voies. La première "suspend" toutes ces dimensions au profit d'une meilleure définition scientifique de l'"objet" de recherche et réduit le projet à ce qui est le plus cernable, confortable et présentable ... à des non-praticiens. La deuxième, à l'inverse, consiste à accueillir toutes ces dimensions, à leur donner une cohérence théorique puis à rejoindre, à travers ces données, les problèmes et les préoccupations fondamentales des enseignants et des didacticiens. C'est cette dernière option qui est retenue ici.

Démarche et méthodologie générale

La recherche a progressé en double spirale, partant de la pratique, descendant à la théorie et remontant à la pratique tout en passant régulièrement par les mêmes phases d'opération:

- élaboration de cadres théoriques et pratiques à l'usage des enseignant(e)s,
- expérience de ces cadres et discussions avec les intéressé(e)s,
- analyse des avis, des problèmes et des phénomènes observés et recherche de modèles théoriques permettant de les décrire et de les relier,
- élaboration de nouveaux cadres inspirés de ces modèles et ainsi de suite.

Il ne s'agit pas, dans un tel projet, de vérifier une théorie donnée et encore moins d'adapter les problèmes rencontrés aux solutions que cette théorie peut fournir ... Il faut plutôt, d'une part, élaborer un modèle cohérent situant les différents aspects retenus dans une interaction entre le milieu culturel et scolaire, l'enfant et l'enseignant et, d'autre part, mettre au point, pour les éducateurs intéressés, une démarche de réflexion, d'information et d'application pratique conforme à ce modèle et permettant de se l'approprier.

La théorisation proposée dans les pages qui suivent se veut "pragmatique". Un processus ordinaire de théorisation se prend et se reprend sans cesse pour objet (métathéorisation) dans une démarche de formalisation de plus en plus poussée et ..., légitimement d'ailleurs, éloignée des fonctions de régulation. L'élaboration des "modèles" théoriques présentés dans ce document a, au contraire, été dominée par le souci de fonder et d'orienter l'action et les attitudes dans l'action.

La tentative n'est pas entièrement réussie, nous en sommes conscient, et le lecteur, qu'il soit théoricien ou praticien, voudra bien apporter sa

part de signification à un discours ... qui n'a peut-être pas encore trouvé son modèle.

Une centaine d'enseignant(e)s de Saint-Hyacinthe, Sherbrooke, Granby, Asbestos, Drummondville et Angleur (Belgique)[1] ont pu apporter leur contribution à différents moments de la démarche qui a duré près de trois ans.

## Présentation du document

Le document propose, à tout éducateur intéressé à la prise en charge de la communication orale par l'école, une démarche en six étapes.

- L'étape I permet de faire un premier tour de la problématique de l'enseignement de l'oral et fournit par ailleurs les bases du cadre théorique qui sera exploité et approfondi tout au long de la démarche.
- Les étapes II, III et IV reprennent les principaux aspects d'une pédagogie générale de la communication orale: le climat de classe, les situations de communication à exploiter et l'évaluation, et les relient au cadre théorique retenu. Parallèlement, elles permettent d'amorcer, avec les élèves, une démarche de sensibilisation et de prise en charge de l'oral dans leur milieu de classe.
- Les étapes V et VI, enfin, abordent des problèmes plus spécifiques: la norme, les fonctions du discours comme repères et objectifs d'apprentissage et les dominantes expressive, informative et incitative du discours vues à travers les fonctions qu'elles privilégient et les habiletés à développer chez l'élève.

---

1. Nous devons à Guy Leroy, professeur à l'Université de Liège, à son épouse Léa Leroy, ancienne directrice de l'école d'Angleur, et à Bernadette Mouvet, assistante du professeur Leroy, la chance d'avoir pu amorcer cette collaboration.

Chaque étape est subdivisée en activités de différents types.

- L'activité d'objectivation est orientée vers la réflexion personnelle ou d'équipe. Centrée sur un problème pratique ou un texte non théorique, elle permet à chacun de préciser sa problématique et ses attentes et, après coup, d'évaluer l'apport et les limites des deux autres types d'activités.

- L'activité d'instrumentation théorique propose un texte, parfois accompagné d'exercices, qui fournit le cadre conceptuel nécessaire pour poursuivre la démarche, situer certains aspects ou problèmes et préparer les activités pratiques.

- L'activité d'instrumentation pédagogique ressemble à la précédente sauf qu'elle traite de façon plus directe et plus concrète certains problèmes d'enseignement.

- L'activité d'application pédagogique, enfin, propose une forme d'action et d'intervention auprès des élèves.

# ÉTAPE I

# PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

# 1. OBJECTIFS DE L'ÉTAPE I

## 1.1 Introduction

Avant d'entreprendre quelque recherche ou changement que ce soit dans l'enseignement de la communication orale, il faut se donner une vue aussi globale et personnelle que possible du problème que cela peut poser. L'oral n'est pas une "matière" comme les autres; ni pour l'enseignant, ni pour l'élève.

- Sa prise en charge systématique par le milieu scolaire est relativement nouvelle.
- La communication orale fait intervenir une foule d'habiletés et de connaissances difficiles à isoler les unes des autres et à sérier dans une démarche méthodique d'enseignement.
- Le rôle et les possibilités d'action de l'école dans le domaine de l'oral sont beaucoup moins bien identifiés, reconnus et exclusifs que pour les autres matières de base au primaire.
- Enfin, la pratique de l'oral par l'enfant touche à des dimensions psychologiques, familiales ou sociales beaucoup plus complexes que celles de matières comme l'écrit et les mathématiques, où l'enseignant peut au moins s'appuyer sur des normes claires et uniformément dominantes dans la société.

## 1.2 Objectifs

Cette première étape devrait permettre à chacun:

a) d'expliciter pour lui-même et éventuellement de comparer avec d'autres collègues sa perception de l'enseignement de l'oral, les difficultés qu'il voit dans cet enseignement et les causes auxquelles il attribue ces difficultés (1re activité);

b) de se situer de façon critique par rapport à diverses façons caractéristiques d'aborder cinq aspects préoccupants de l'enseignement de l'oral (2e activité);

c) de rattacher son expérience personnelle de la communication orale aux différents éléments d'un schéma qui servira de base théorique tout au long des six étapes de la démarche (3e activité).

## 2. PREMIÈRE ACTIVITÉ. – NOS PROBLÈMES ET LEURS SOURCES

### 2.1 Présentation

Il s'agit d'une activité de type "objectivation"[1]. La recherche de solutions ou d'améliorations dans l'enseignement de l'oral commence par l'explicitation et l'analyse des problèmes rencontrés ou appréhendés.

Le lecteur intéressé tentera ici d'établir SA problématique. Il pourra y revenir régulièrement au cours des étapes qui vont suivre et ainsi juger de leur pertinence pour lui, ou encore, mesurer le chemin parcouru.

Le cadre proposé ci-après pourrait en principe convenir à l'enseignement de n'importe quelle matière. C'est un cadre didactique général proposant une démarche en deux temps.

1° Identifier les difficultés rencontrées dans les différents aspects de l'action pédagogique.

2° Pour chacune de ces difficultés, essayer de déterminer une ou plusieurs causes. Plus ces causes seront précises, plus la démarche visant à les atténuer aura des chances d'être lucide et adéquate.

La démarche suggérée est la suivante. Seul ou en équipes, selon le cas, lire une première fois les sept aspects retenus comme couvrant l'essentiel des compétences et des tâches pédagogiques pour la "matière" concernée ici, l'oral. Formuler ensuite aussi clairement que possible les difficultés qui nous viennent à l'esprit dans chacun de ces domaines. Tenter de localiser les causes de ces difficultés en se servant du cadre proposé en 2.2.2. Enfin, dégager ce qui nous semble le plus important à ce stade-ci en se servant des procédés suggérés en 2.2.3.

---

1. Voir introduction, p. 4.

## 2.2 Document: où en sommes-nous?

### 2.2.1 Inventaire des difficultés et de leurs sources

Voici sept domaines possibles où l'on peut situer nos difficultés.

a) Comprendre les raisons et/ou l'importance d'une prise en charge de la communication orale par l'école

Il est difficile de ...

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

Causes identifiées

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

b) Percevoir les objectifs d'apprentissage à viser (attitudes, habiletés, connaissances) en général ou dans un type de communication orale en particulier

Il est difficile de ...

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

Causes identifiées

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

.........................................................................

c) Concevoir ou choisir des situations de communication orale signifiantes

Il est difficile de ...

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

Causes identifiées

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

d) Organiser, intervenir, objectiver (quand, sur quoi, comment...)

Il est difficile de ...

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

Causes identifiées

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

e) Planifier des objectifs, insérer des activités d'oral dans l'horaire ou dans les autres matières

Il est difficile de ...

..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................

Causes identifiées

..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................

f) Savoir observer et évaluer (quoi, comment)

Il est difficile de ...

..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................

Causes identifiées

..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................
..........................................................................

g) Autres aspects difficultueux de la pédagogie de l'oral

Il est difficile de ...

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

Causes identifiées

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

### 2.2.2 Types de facteurs causant la difficulté

- Le cadre scolaire se prête mal: contraintes de temps, d'espace, d'atmosphère, de nombre d'élèves, etc. (préciser).
- Les élèves ne sont pas prêts: motivation, compréhension des objectifs, habitudes ancrées, niveau de développement ou de connaissance, etc. (préciser).
- L'oral est trop vaste, trop complexe, il touche à trop de dimensions psychologiques, sociologiques, etc. (préciser).
- Les programmes sont trop vagues, ambitieux, etc. (préciser).
- Les milieux et les activités orales extrascolaires sont trop influents, disparates, etc. (préciser).
- Les connaissances nous manquent sur ... (préciser).
- Autres causes ... (préciser).

### 2.2.3 Synthèse

On peut maintenant relire l'ensemble des notes personnelles produites en 2.2.1 et coter dans la marge de gauche le degré d'importance que l'on attache à chacune d'entre elles.

1re importance

2e importance

3e importance

## 3. DEUXIÈME ACTIVITÉ. – DES OPINIONS QUI FONT RÉFLÉCHIR

### 3.1 Présentation

Il s'agit de nouveau d'une activité de type "objectivation". À la différence de celle qui précède, cependant, elle consistera à comprendre et à critiquer ou commenter personnellement les opinions émises par deux enseignantes types, auxquelles on pourra peut-être s'identifier ... tour à tour.

Pour faciliter cette critique et ce commentaire, on pourra bien sûr souligner certains passages du texte et inscrire de brefs commentaires dans la marge. Ceci fait et pour mieux synthétiser encore nos propres réactions, on pourra enfin utiliser, pour chacun de ces passages et/ou de ces commentaires, les signes déjà employés en 2.2.3 ci-avant.

### 3.2 Document: dialogue entre deux enseignants

Un peu partout dans le monde, la communication orale est tout à coup devenue une "matière" scolaire importante. Comme tout phénomène nouveau cette prise en charge trouble les uns, enchante les autres et ... reste, pour l'ensemble des pédagogues, assez mal définie. Elle reste à faire en somme.

Dans de telles conditions - c'est le propre de tout changement, donc de tout apprentissage - on a tendance à aborder la nouveauté avec les attitudes et les habitudes acquises dans d'autres domaines. C'est ce qui, parfois, crée ou amplifie des "problèmes" qu'une approche différente ferait disparaître ou au moins situer autrement.

Il semble que ce soit justement le cas à l'oral. On peut dire en effet que 80% des difficultés que l'on attribue à l'oral viennent du fait que nous voulons aborder cette "matière" avec le même souci d'analyse, de progression méthodique et de CONTRÔLE que s'il s'agissait d'un champ d'apprentissage comme l'écrit ou les mathématiques: champs nouveaux pour

l'enfant, aux normes rigides et précises, et dont l'école et l'enseignant sont pratiquement les seuls responsables.

Que se passerait-il si deux enseignants passaient en revue les principaux aspects pédagogiques d'une prise en charge de l'oral, l'un, A, dominé par le souci de contrôle dont il vient d'être question, l'autre, B, s'appuyant sur la pratique quotidienne et naturelle de cette "matière" et cherchant surtout à prolonger et à approfondir cette pratique dans le cadre particulier de sa classe?

Voici, esquissées, ces deux attitudes avec, entre les deux, quelques réflexions de base sur l'oral et l'enseignement de l'oral.

## 1er aspect: objectifs et progression

### Attitude A

Les programmes sont flous. Je ne vois pas ce que je dois enseigner aux élèves ni dans quel ordre. Il n'y a guère de différences entre mes activités du début et de la fin de l'année scolaire. J'ai même l'impression que, d'une année à l'autre, bien des activités se répètent. Au fond, je fais de l'oral parce qu'il faut en faire et mettre une note à chaque bulletin. La capacité de communiquer oralement progresse bien sûr avec les années mais j'ai l'impression que c'est dû à une évolution naturelle bien plus qu'à des leçons d'oral à l'école.

### Réflexion sur la communication orale et son enseignement

Une des caractéristiques les plus importantes de la communication orale, c'est que c'est la seule "matière" pour laquelle les élèves nous arrivent avec une telle et aussi indiscutable expérience personnelle et culturelle. Cette expérience a été acquise globalement et en étroite interdépendance avec la plupart des autres apprentissages de l'enfant. Elle s'est développée sans programmation extérieure méthodique et dans ce que la société contient de moins standardisé, de plus "privé" et de plus différencié comme milieux d'apprentissage: famille, quartier, milieu social, etc.

On ne peut reprendre à zéro ce cheminement ni l'encadrer et le planifier comme si les élèves étaient tous du même niveau, n'avaient qu'un type d'oral et ne le pratiquaient qu'au cours des activités scolaires prévues pour cela. Le rôle de l'école est donc différent de ce qu'il est à l'écrit par exemple. Plus de la moitié des apprentissages sont déjà faits à l'oral lorsque l'enfant nous arrive. Avec de pareilles bases, l'élève a beaucoup moins besoin des activités méthodiquement orientées et planifiées par un programme ou un enseignant. Il peut découvrir et acquérir lui-même, avec l'appui de ses proches, les habiletés ou connaissances que requièrent son implication dans des circonstances nouvelles et naturelles de communication.

Attitude B

Enfin un domaine où je n'ai pas trop de cadres ni de contraintes à respecter et où mes élèves et moi ne sommes pas prisonniers d'un manuel ou d'une séquence d'objectifs à suivre plus ou moins aveuglément. Mes connaissances personnelles et mon expérience quotidienne de l'oral sont bien plus grandes que dans n'importe quelle autre matière; je suis donc capable de déceler facilement un bon nombre de phénomènes à améliorer chez les élèves. De leur côté, mes élèves sont bien assez avancés pour percevoir ou comprendre ce qu'il faudrait perfectionner dans leur communication. Les raisons et les occasions de communiquer oralement en classe ne manquent pas, il sera possible de choisir et de discuter ensemble nos objectifs; ce seront des objectifs qui proviennent vraiment de leur réalité vécue et des besoins constatés et compris par tous. J'aimerais cependant mieux saisir comment "fonctionne" psychologiquement la communication. Cela me permettrait de classer les phénomènes et les objectifs, mais aussi et surtout de comprendre les élèves et, pour moi-même, d'établir entre ces objectifs une certaine hiérarchie ou une certaine progression tenant compte de la psychologie des élèves.

## 2e aspect: favoriser l'interaction verbale et sa prise en charge

### Attitude A

Avant même de pouvoir déceler des objectifs possibles, il faut faire parler les élèves. Or, quand vient le moment, ils sont la plupart du temps ou gênés ou empruntés, même quand le sujet les intéresse en principe. À d'autres moments, c'est l'inverse qui se passe: certains élèves sont tellement excités qu'ils parlent n'importe quand, prennent toute la place et m'obligent à intervenir sans cesse pour rétablir l'ordre ou pour donner une chance à d'autres de s'exprimer.

### Réflexion sur la communication orale et son enseignement

Dans toute communication courante, mais spécialement à l'oral vu le contact et l'action directs entre participants, les interlocuteurs agissent ou réagissent en fonction de deux ordres de choses: l'INTERACTION avec les personnes en présence et la SYMBOLISATION grâce à laquelle on va pouvoir exprimer ou comprendre l'objet dont on parle.

Psychologiquement l'INTERACTION prime sur la SYMBOLISATION. On commence en effet par évaluer sa situation personnelle par rapport aux attitudes ou aux réactions prévisibles des autres puis, si tout va bien, on s'occupe à formuler ou à comprendre les messages porteurs de significations.

Si un participant se sent, pour l'une ou l'autre raison, menacé par son ou ses vis-à-vis, insécurisé par la communication ou, tout simplement, pas assez écouté, pas assez intéressant pour les autres, il cherchera avant tout à sortir de cette INTERACTION inconfortable: mutisme, manque d'implication, manque de naturel ou, au contraire, comportements visant à attirer l'attention, à dominer les autres, à se faire apprécier, etc. Toute la pédagogie de l'oral repose donc sur un CLIMAT favorable à la communication et dans lequel tous les interlocuteurs mais surtout les plus influents ont un rôle à jouer. En conséquence aussi, une bonne partie de la prise en charge de la communication orale en classe consis-

tera à faire découvrir, comprendre et assumer personnellement par les élèves des objectifs de socialisation, de confiance dans les autres, d'organisation collective des échanges et de réflexion sur les dimensions psychologiques de l'interaction.

Attitude B

Le premier objectif à poursuivre est de créer un bon climat de communication. Vu mon statut dominant, je dois commencer par poursuivre cet objectif pour moi-même: être personnel et naturel (donc parfois rire, m'exprimer, confier certains problèmes, quitter mon rôle de professeur), encourager et respecter le naturel des élèves, ne pas craindre de leur déléguer des responsabilités, rendre aussi transparentes et simples que possible mes intentions pédagogiques, discuter ouvertement les problèmes de dysfonctionnement de la classe, etc.

Je dois aussi faire découvrir et respecter l'importance des différents aspects de l'interaction dans les relations de communication entre élèves. Il y a là déjà toute une série d'objectifs d'apprentissages et... de situations de communication utiles et naturelles.

3e aspect: le rôle de l'école en communication orale

Attitude A

Ce que je peux faire à l'oral avec mes quelques activités hebdomadaires a bien peu d'impact. C'est trop peu par rapport à tout l'oral qui est pratiqué sans cesse par les élèves en dehors de la classe. Quand j'écoute les enfants en récréation ou lorsqu'ils sont vraiment spontanés je vois bien que l'oral qu'on a appris n'a guère d'importance dans leur vie réelle. Dans les autres matières pourtant, ce n'est pas ainsi. Et le plus fort, c'est que ce sont les élèves qui auraient le plus besoin d'apprendre à s'exprimer qui oublient le plus vite tout ce qu'on a dit en classe à ce propos. Quel rôle l'école peut-elle avoir dans ce cas?

## Réflexions sur la communication orale et son enseignement

Le rôle que l'école peut exercer à travers une prise en charge de la communication orale est primordial. Encore faut-il cependant situer correctement ce rôle et comprendre comment il peut s'exercer.

L'enfant ne cesse de communiquer et de parler depuis sa plus tendre enfance. C'est grâce à cette activité et par la porte d'entrée que lui offrait son milieu naturel qu'il a pu commencer à explorer l'univers social et culturel qui est le sien et y découvrir une identité et une appartenance aussi vitales que légitimes.

Chaque élève arrive donc dans le milieu scolaire avec l'idée qu'il a pu se faire de la communication: ce à quoi elle sert, les rôles qu'on peut ou qu'on doit y jouer, le langage qu'on y utilise, les circonstances dans lesquelles on communique et le type de relation qu'on peut avoir avec les autres. Le rôle fondamental de l'école est d'accueillir, de prolonger et d'élargir cet usage de l'oral, premier et principal moyen de socialisation et d'aculturation de l'élève. C'est ce qui fait d'ailleurs que l'oral n'est pas une matière comme une autre et que les apprentissages y sont peut-être moins spectaculaires mais plus profonds et plus individualisés. Pour pouvoir correspondre à ce rôle, la classe doit tenir compte de trois conditions de base, d'ailleurs naturelles.

La classe est nécessairement, et quelle que soit l'atmosphère qui y règne, un milieu de communication. Pour que ce milieu soit favorable, il faut que l'enfant puisse y retrouver normalement et y pratiquer les différentes fonctions courantes de la communication orale.

La classe n'est qu'un des milieux de communication que fréquente l'élève. À ce titre, elle ne peut ni ne doit dévaloriser ou vouloir remplacer les autres milieux de l'élève.

La classe est un milieu spécifique de communication, par le nombre et la variété des interlocuteurs en interaction, par les sujets qu'on y aborde, par les rôles qu'on est amené à y jouer, enfin par le fait qu'on y explore plus systématiquement qu'ailleurs des modèles culturels de langage et de contenus. À ce titre, la classe doit permettre à tous les enfants de passer progressivement du mode de communication de leur âge et de leur milieu à un univers culturel plus large, auquel chacun devrait avoir toutes les chances d'accéder et de pouvoir s'identifier.

Le domaine du langage et, en particulier, du langage premier qu'est l'oral, est déterminant à cet égard, tant comme base indispensable d'une appropriation personnelle des connaissances et des habiletés que, malheureusement et par maladresse pédagogique, comme barrière discriminatoire pour certains élèves.

Attitude B

Dans le domaine de la communication orale, il n'y a pas de modèle culturel unique dont l'école serait la première et la seule source d'enseignement. Cela me donne une certaine liberté et me permet de me consacrer à ce que je juge essentiel dans ce domaine: prendre les enfants tels que la société les éduque et sur cette base pluraliste et... réaliste, faire découvrir naturellement d'autres domaines de communication et d'autres formes de langage. Les élèves ont, dans une classe normale, toutes sortes de raisons de communiquer: s'affirmer, régler des problèmes courants, décider ou organiser des choses, informer ou se faire informer, etc.

Les situations ne manquent donc pas; au contraire, il y en a trop et les enfants pourraient passer des journées entières à se parler ou à parler avec moi.

Ma tâche est d'équilibrer ces besoins de communiquer et de les canaliser vers ce qui est important dans notre milieu de classe. Dans ces choses importantes, j'inclus les relations interpersonnelles, l'organisation de nos tâches scolaires, la discussion sur des événements importants ou sur des contenus appartenant à d'autres matières et, bien sûr, chaque fois que c'est utile, la réflexion sur la communication et le langage. Pour moi, une fois le "climat" établi, le problème est de faire en sorte que la communication orale soit perçue comme réellement utile aux différents aspects et travaux de la vie scolaire.

Avec des enjeux aussi naturels, je fais d'une pierre trois coups. D'abord, j'implique personnellement les élèves dans leur vie scolaire, ensuite, je donne un but précis et naturel à toutes nos communications, ce qui me permet enfin de faire remarquer et apprécier à l'occasion certaines techniques ou certaines qualités qui permettraient d'atteindre encore mieux les buts recherchés dans la communication.

Je fais travailler beaucoup en équipes. Trop de locuteurs à la fois rend la participation difficile. De plus, les travaux en équipes développent l'autonomie et la responsabilité.

Ce que j'aimerais développer davantage, c'est l'art d'organiser un cadre fonctionnel de communication dans la classe et de le faire comprendre et accepter par les élèves dès le début de l'année. Vingt-cinq interlocuteurs dans un cadre scolaire, cela fait un milieu de communication différent et spécifique.

<u>4e aspect: les intentions de communication</u>

<u>Attitude A</u>

D'après les programmes, il faut faire de l'expressif, de l'informatif, de l'incitatif et même du poétique. Quelle complication! On nous donne bien des exemples d'activités à réaliser mais quand je les propose aux

élèves, je sens que c'est un peu artificiel, "parachuté". D'ailleurs, je trouve que, très souvent, il y a plusieurs intentions à la fois dans une même situation. Cela se sépare mal. Et puis, qu'est-ce qu'il y a derrière cette insistance des programmes sur les différents types de discours? À quoi cela sert-il au juste et quels sont les apprentissages visés?

Réflexions sur la communication orale et son enseignement

Toute communication réelle est orientée par un ou plusieurs enjeux; en d'autres termes, par le désir d'atteindre un ou plusieurs résultats. Chez l'enfant, ces enjeux dépendent le plus souvent de la situation du moment; ils changent ou rebondissent sans cesse, surtout lorsque cette situation est peu impliquante et lorsque les résultats à atteindre sont flous ou peu motivants.

Dans une pédagogie "traditionnelle", l'enjeu n'a souvent que fort peu à voir avec la situation réelle vécue par l'enfant. Il est décidé par le professeur et planifié en fonction des besoins de contrôle et d'"enseignement" de ce dernier. Dans cette caricature de communication, l'enjeu réel n'est pas de s'exprimer ou d'informer personnellement; c'est de "faire comme si" en vue de satisfaire aux normes ou aux exigences, souvent peu comprises d'ailleurs, d'un professeur qui n'a visiblement que peu d'intérêt personnel pour ce que sent ou pense réellement le locuteur.

Si les programmes insistent sur les intentions de communication, c'est d'abord dans le but de donner à l'enfant la chance de s'impliquer dans une communication orale réelle et d'y découvrir des habiletés qu'il voudra de lui-même utiliser dans sa vie courante. Simple souci de respect et ... d'efficacité.

On peut regrouper les innombrables intentions de communication de différentes façons. Au Québec, les programmes parlent d'incitatif, d'informatif, d'expressif, de ludique et de poétique. C'est une façon commode de

distinguer et de classer différents types d'enjeux et de situations mais chacun sait par expérience que la réalité est souvent moins simple et que, de toute façon, plusieurs intentions peuvent se succéder ou se superposer dans une communication naturelle, surtout chez des jeunes enfants. Le plus important sur le plan pédagogique, c'est de savoir quels objectifs de développement et d'apprentissage sont en jeu dans ces intentions de communication, comment et selon quelle progression on peut les développer chez les élèves et comment on peut les évaluer.

Attitude B

Au début, tous les types de discours préconisés par les programmes m'embarrassaient à tel point que je m'essoufflais à créer des situations plus ou moins artificielles aux dépens même de la communication tout court. C'était en quelque sorte moi qui devais "réussir" quelque chose et j'étais au fond plus préoccupé de voir si MA situation marchait ou plaisait aux élèves que de favoriser tels ou tels apprentissages.

Maintenant, je commence à faire la part des choses. Un programme officiel ne peut tout expliquer ni justifier. Il ne peut non plus remplacer le bon sens et la réflexion personnelle des enseignants.

Sur le plan pédagogique, l'orientation de base des nouveaux programmes est que l'enfant a besoin de pratique signifiante pour apprendre. Il faut qu'il ait des raisons personnelles et naturelles de parler ou d'écouter.

Sur le plan des contenus et des objectifs d'apprentissage, le programme demande que ces raisons de communiquer couvrent l'éventail de celles que l'on rencontre normalement dans la vie: s'amuser, informer, persuader, s'exprimer, etc. C'est normal si l'on veut que l'enfant développe harmonieusement les habiletés dont il aura besoin.

Pour ce qui est de la nature de ces habiletés, les choses sont peut-être moins explicites mais je suis capable de voir que, quand j'exprime un

état d'âme, je n'agis pas de la même façon que quand je m'efforce de convaincre quelqu'un ou de communiquer des informations claires et objectives. Le jeune élève, lui, ne semble pas maîtriser ou même comprendre l'importance de ces différences. Il y a là bien des apprentissages que, comme simple adulte et avec un minimum d'observation, je peux déceler et proposer comme objectifs.

Je voudrais cependant avoir, au moins pour moi-même, une grille ou tout autre document me permettant de comprendre plus en profondeur d'où part le jeune élève et vers quoi je dois progressivement l'orienter, me permettant aussi d'orienter mes interventions ou mon observation vers l'essentiel pour chaque type de discours.

### 5e aspect: la correction du langage

#### Attitude A

Le langage spontané des élèves est pauvre et souvent confus: phrases inachevées, fautes de construction, vocabulaire imprécis, hésitations et reprises incessantes, anglicismes et mots incorrects, etc. Je ne sais par où commencer. Ça ne semble d'ailleurs pas les gêner ni même gêner leur communication... Moi, ça me dérange; surtout en classe, quand je leur donne la parole. Si je les reprends, je coupe la communication ou je leur fais perdre leurs idées. Leur langage est meilleur dans les exposés préparés par écrit mais on me dit que, dans ces cas-là, ce n'est plus réellement de l'oral. C'est vrai qu'ils ne quittent pas leur texte et qu'ils ont l'air de ne plus vraiment sentir ce qu'ils disent, mais au moins, ils font moins de fautes et il y a plus d'ordre dans la classe.

#### Réflexions sur la communication orale et son enseignement

On ne peut évaluer le langage oral de la même façon que le langage écrit. Premièrement, l'oral est beaucoup plus sensible que l'écrit aux différences sociales et culturelles des interlocuteurs. Il y aura par exemple beaucoup moins de différences entre des textes, écrits dans des circonstances semblables, par des émetteurs québécois, français ou belges,

qu'ils soient ouvriers, enseignants ou administrateurs, qu'entre les messages oraux correspondants qui, eux, permettront assez facilement d'identifier le groupe social ou culturel auquel appartient naturellement le locuteur.

Cette valeur d'identification et d'appartenance qu'a le langage oral a des implications pédagogiques fort importantes. L'école n'a pas à condamner, dévaloriser ou même ignorer une façon de parler appartenant à un groupe adulte quelconque de la société. Son rôle est plutôt de faire percevoir, accepter et situer culturellement les différences de langage et d'ajouter progressivement des registres nouveaux à ceux que possède déjà l'élève.

Deuxièmement, le langage oral est également fort sensible aux types de relations existant entre les interlocuteurs: relation avec un intime, un compagnon, un inconnu, un supérieur ou un enfant; relation tendue ou détendue, officielle ou banale, etc.

L'enfant distingue déjà certaines de ces variations. L'école et l'enseignant devraient affiner et approfondir cette sensibilité aux conventions et convenances sociales mais sans jamais porter atteinte à la personne de l'enfant, à son effort confiant pour communiquer et au respect auquel il a droit comme individu indépendamment de tout rôle ou statut.

Enfin, le langage oral manifeste beaucoup plus directement que l'écrit l'activité même du sujet parlant: son effort pour trouver ses mots et construire ses énoncés, organiser un contenu, s'adapter à l'interlocuteur ou aux circonstances, évaluer son message, maîtriser ses émotions, etc. L'écrit par contre est le résultat achevé de cette activité et de ces efforts. On n'y retrouve pratiquement plus les hésitations, les recommencements, les énoncés inachevés ou agrammaticaux, les silences, les "euh", "pis" et autres signaux d'attente et de réflexion qui caractérisent l'oral. Cette différence sera évidemment plus marquée lorsque le contenu ou la situation de communication exige du locuteur un effort et une recherche intenses.

C'est souvent le cas pour l'élève qui ne maîtrise encore ni les formes linguistiques, ni les contenus culturels, ni surtout les processus complexes de décentrement, d'orientation, d'anticipation, de sélection et d'autocontrôle qu'exige une communication orale aisée. L'école s'éloigne parfois trop brusquement du cadre compréhensif et des champs d'interaction limités que connaît l'enfant dans sa famille et dans ses jeux. Pire, en réagissant sur un plan exagérément formel et normatif aux manifestations verbales de l'élève, elle risque non seulement de consacrer et d'aggraver les inégalités sociales et culturelles mais de compromettre ou de perturber le développement même des habiletés langagières de l'enfant.

Attitude B

Je ne peux condamner ou dévaloriser le langage de l'élève sans porter atteinte à son appartenance vitale (et légitime) à un milieu social ou culturel. Pour l'enfant, et au fond pour moi aussi, on respecte la norme quand on s'exprime comme le milieu auquel on s'identifie. Le problème à l'oral, c'est que les milieux sont plus nombreux et disparates qu'à l'écrit. Mais cela, je n'y peux rien et je dois donner une chance égale à chacun de mes élèves, surtout dans un domaine aussi "sensible".

Ce que je peux faire, c'est donner une place dans ma classe à l'expression de ces variétés, parler ouvertement des problèmes qu'elles peuvent poser selon les circonstances, faire prendre conscience des différences entre les registres de l'oral et entre l'oral et l'écrit, enfin, discuter avec les élèves des raisons et de la façon de s'organiser face aux exigences scolaires dans ce domaine. On pourra ainsi se donner des objectifs limités et s'entendre sur les circonstances et les moyens à travers lesquels on cherchera à les atteindre.

J'aurais cependant besoin, je crois, de réfléchir davantage à la notion de norme, de mieux distinguer les différents types d'erreurs ou de variétés linguistiques des élèves et de me documenter sur les façons dont on

peut intervenir pour impliquer l'enfant dans un certain contrôle de la "forme", sans compromettre sa motivation à s'exprimer ni ses efforts pour s'y retrouver lui-même dans sa pensée.

Bilan

On simplifiera beaucoup les "problèmes" de l'enseignement de l'oral et, à travers lui, de toutes les autres matières, si l'on tient compte du fait que l'oral est, sinon le seul, du moins le principal moyen que les élèves et l'enseignant ont en commun pour se suivre l'un l'autre, s'orienter et se situer dans les multiples activités scolaires.

L'école, dans ces conditions, n'a aucun avantage à agir unilatéralement et encore moins à paralyser l'élève dans ce domaine. Il s'agit au contraire de mettre la parole au centre de la relation pédagogique et de l'exploration des différents champs d'apprentissage communs, de révéler à l'occasion l'importance de cette parole et de la faire prendre en charge pour pouvoir l'exploiter et en jouir davantage.

L'enfant ne demande que cela. Tout ce dont il a besoin, c'est de sentir que sa parole est déjà appréciée, utile et efficace et que, même si là aussi il a encore bien des choses à apprendre, il peut le faire sans devoir renoncer à ce qu'il est et sait déjà.

# 4. TROISIÈME ACTIVITÉ. — COMPRENDRE LA COMMUNICATION ET LE RÔLE DU LANGAGE

## 4.1 Présentation

Il s'agit d'une activité de type "instrumentation" théorique[1]. Dans l'ensemble de la présente démarche, elle constitue le point tournant entre une première étape, où l'on a essayé de percevoir et d'apprécier l'ensemble du domaine à explorer, et les deux autres grandes parties au cours desquelles on va se donner méthodiquement les moyens de réaliser une prise en charge de la communication orale en classe.

Le contenu et le schéma synthèse proposés dans le document qui suit seront sans cesse repris et nuancés par la suite. Ils constituent en quelque sorte l'épine dorsale et la justification de toute la pédagogie de l'oral proposée dans ces pages. C'est dire l'intérêt et l'importance qu'il faut leur accorder dès maintenant.

Quoique "théorique" par son aspect systématique, le texte Comprendre la communication et le rôle du langage n'a pas pour objectif premier d'apporter une information nouvelle. Il fait sans cesse appel à des expériences que tout locuteur adulte a eues. Son but est précisément de jeter un pont entre ces expériences et la pratique pédagogique qu'elles peuvent nourrir chez tout éducateur confiant dans ses richesses personnelles. Or la communication orale est probablement le domaine où chacun a le plus de compétences et de profondeur bien à lui. Le tout est d'en prendre conscience et possession soi-même pour mieux en nourrir les élèves.

Plus qu'une simple lecture, la présente activité propose donc un "cadre de rangement" et de compréhension grâce auquel chacun pourra distinguer, classer et faire servir ses nombreuses expériences. Encore faut-il meubler ce cadre et "y aménager" pour y être chez soi. Tel est l'objectif à poursuivre ici.

---

1. Voir introduction, page 4.

## 4.2 Document: les deux grands axes de la communication

### Définition générale

La communication verbale peut être définie globalement comme étant une interaction plus ou moins médiatisée et orientée par le langage.

### 4.2.1 L'interaction

Tout commence par l'interaction; celle-ci constitue en effet la base et la raison d'être de toute communication.

Bien avant de savoir parler, l'enfant commence par découvrir et explorer cette possibilité d'orienter le comportement de son entourage par la simple manifestation de ce qu'il ressent et désire et d'être à son tour influencé et sollicité par l'expressivité d'autrui.

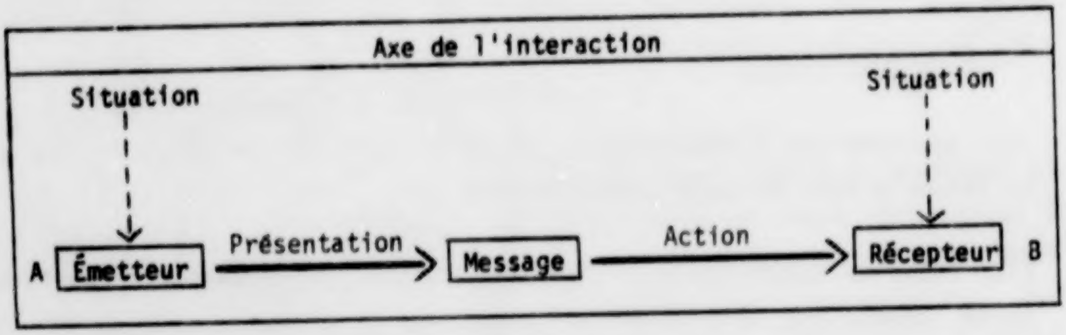
Ce n'est que plus tard que, par le biais du langage, il apprendra à faire passer cette interaction directe par la compréhension mutuelle d'un "contenu", intentionnellement choisi et sélectionné dans la situation. Ce faisant, il parviendra progressivement à réfléchir pour lui-même et à contrôler son "vécu" égocentrique pour dès lors communiquer au niveau des représentations culturelles organisant ce "vécu".

À la base pourtant, et même pour l'adulte, toute communication est motivée et orientée par le désir ou la nécessité d'interagir en fonction d'un effet à obtenir sur l'autre et/ou sur soi-même.

Ramenée à l'essentiel, la communication est donc une sorte de petit drame au cours duquel deux ou plusieurs individus se présentent l'un à l'autre et tentent d'agir en fonction des enjeux que la situation et le contact ainsi établi représentent pour eux. Au centre de cette interaction, le message, c'est-à-dire l'ensemble des signes émis et perçus plus ou moins consciemment par les protagonistes.

Schématiquement et en tenant compte du fait que les individus A et B agissent sans cesse comme émetteurs et récepteurs, on peut exclure momentanément le langage et représenter de la façon suivante l'interaction "directe" entre interlocuteurs.

a) Schéma de l'interaction "directe"




b) Un scénario en guise d'illustration

L'exercice suivant devrait permettre de comprendre ce qui se passe dans une communication ramenée à l'interaction non verbale, c'est-à-dire non médiatisée par le langage.

Situation

Une salle d'attente presque déserte; 11:00 du soir; un homme lit un journal sur la banquette du fond; une jeune femme entre.

Interaction

Elle voit l'homme qui a relevé la tête et la regarde entrer. Elle regarde autour d'elle comme si elle était seule dans la salle, va s'asseoir à l'autre extrémité et fouille nerveusement dans son sac. L'homme reprend sa lecture. La femme, après un coup d'oeil vers lui, dépose son sac, s'installe plus confortablement et s'absorbe dans ses pensées.

Cadres d'analyse

- Au départ, chaque personnage, à travers son apparence et ses comportements, "émet" plus ou moins consciemment une foule de messages (présentation): sexe, âge, façon de s'habiller, façon de se comporter seul, façon de se comporter à la vue de l'autre, type de regard, physionomie générale, goûts et esthétique personnels, degré d'aisance matérielle, etc. Dès ce moment, il y a contact, "présentation" mutuelle et perception de la situation.

- Presque simultanément, une question se pose, question première et fondamentale (enjeu): "comme personne intime et comme rôle social à jouer éventuellement, quelle est ma position vis-à-vis de l'autre dans l'interaction amorcée"? Plus précisément encore: "ce contact et ses suites possibles sont-ils ou non insécurisants ou désagréables pour ma personne physique, morale ou sociale"? Si oui, comment puis-je couper la communication ou, si elle est inévitable, m'en tirer de la meilleure façon possible? Si non, quel intérêt ai-je à m'engager davantage, comment vais-je m'y prendre dans cette situation et avec ce type de personne?

- Immédiatement après et plus ou moins consciemment, chacun agit ou réagit (action) en fonction de cette évaluation des enjeux, émettant ainsi de nouveaux messages qui feront évoluer l'interaction: éléments nouveaux de présentation, enjeux réévalués, nouvelles actions ou réactions en conséquence.

c) Exercice

Sur la base des éléments contenus dans le scénario ci-avant et en s'aidant du cadre d'analyse proposé, le lecteur peut maintenant essayer d'imaginer des réponses aux questions suivantes.

- Quels éléments chacun des protagonistes retient-il, au départ, de la <u>présentation</u> de l'autre?

L'homme ......................................................................
..............................................................................
..............................................................................
..............................................................................

La femme .....................................................................
..............................................................................
..............................................................................
..............................................................................

- Quels enjeux entrevoient-ils? Dans quelle "position" se sentent-ils?

L'homme ......................................................................
..............................................................................
..............................................................................
..............................................................................

La femme .....................................................................
..............................................................................
..............................................................................
..............................................................................

- Quelle action la femme choisit-elle?

..............................................................................
..............................................................................
..............................................................................
..............................................................................

- Quels nouveaux éléments de présentation l'homme perçoit-il? Que retient-il du "message" que constitue cette action? Comment réévalue-t-il les enjeux? Quelle réaction a-t-il?

.......................................................................
.......................................................................
.......................................................................
.......................................................................

- Mêmes questions pour la femme après cette réaction de l'homme?

.......................................................................
.......................................................................
.......................................................................
.......................................................................

d) Importance pédagogique de l'interaction

L'enfant, à l'école, se trouve presque constamment en situation de communication. Il ne cesse donc de capter des "messages", d'évaluer sa "position" dans les différentes situations et de réagir en conséquence.

Si, pour une raison ou pour une autre, il se sent insécurisé ou contrarié dans les interactions qui lui sont proposées, il y a de fortes chances pour que ses énergies et son intelligence soient orientées vers sa sauvegarde personnelle plutôt que vers des actions positives, même tentantes pour lui. Ce qu'il cherchera dès lors à apprendre, ce sont les moyens de neutraliser l'interaction ou de s'y engager le moins possible: réaction de gêne, indiscipline, manque d'implication personnelle et créatrice, conformisme, etc.

À l'oral, cette primauté psychologique de l'interaction pourra avoir des effets plus paralysants encore que dans d'autres matières. C'est en effet le domaine où le contact et l'interaction sont les plus directs, les plus personnellement et les plus immédiatement impliquants pour l'élève.

### 4.2.2 La symbolisation

Réduite à la seule interaction, la communication ne serait qu'un contact direct et parfois même un rapport de force entre deux subjectivités plus ou moins refermées sur leurs fantasmes et leurs interprétations égocentriques.

Ce que permet l'utilisation du langage et, derrière lui, de tous les discours ou modèles culturels à travers lesquels une société exprime et organise la "réalité", c'est essentiellement une médiation. La communication verbale a pour effet de suspendre (en partie) l'interaction directe en la faisant passer par une représentation de l'objet à propos duquel on veut entrer en contact.

Chaque interlocuteur est alors amené à un double décentrement. Il doit d'abord passer d'un contenu personnel, plus ou moins subjectif, global et inorganisé à la forme culturelle, et donc compréhensible par d'autres, de ce contenu. Pour que cet effort puisse lui-même aboutir à l'interaction visée, il doit ensuite tenir compte de la subjectivité de l'autre et des conditions dans lesquelles celui-ci se trouve pour passer par une telle symbolisation (contenu et forme). C'est là tout l'apprentissage de la communication verbale.

Pour illustrer ce double décentrement, on peut imaginer une suite au scénario de la jeune femme.

Elle redoute ou rejette, pour l'une ou l'autre raison, la poursuite de l'interaction directe amorcée lors de son entrée dans la salle d'attente. Son comportement vise donc à nier cette interaction ou au moins à la rompre.

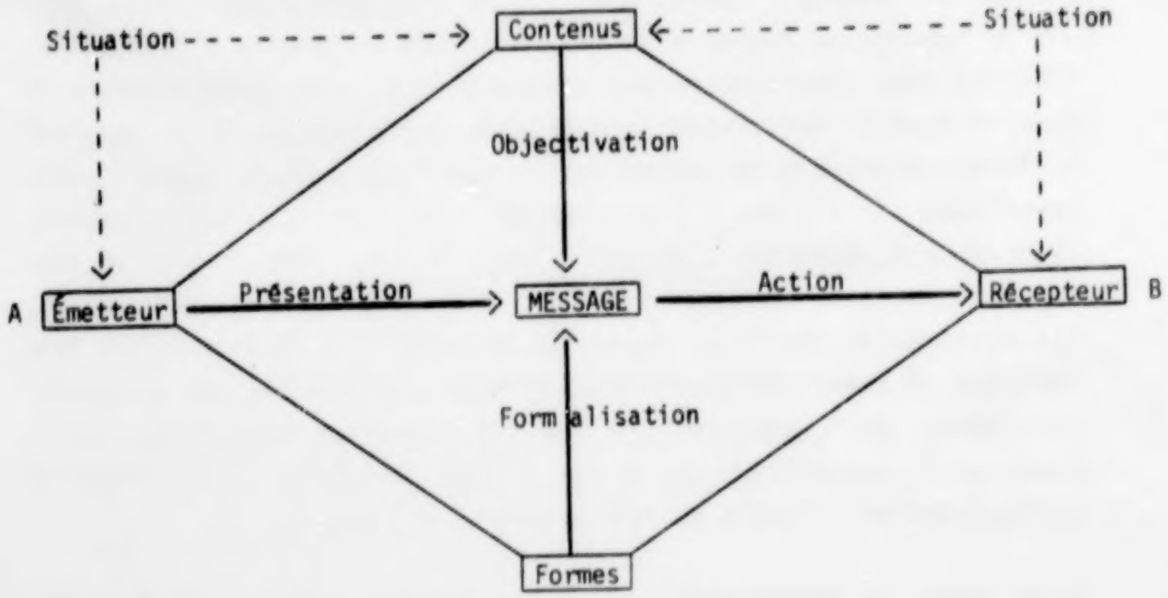
L'homme se lève et se promène de long en large dans la salle. Chaque fois qu'il approche, la jeune femme s'efforce de manifester que son intérêt et ses préoccupations sont ailleurs. L'homme finit par s'arrêter devant elle. Émoi de la femme: l'interaction va reprendre; quelle sera-t-elle?

L'homme lui demande: "Auriez-vous l'heure s'il vous plaît"? Elle choisit de regarder sa montre et de répondre. Dès ce moment, l'interaction, avec tous ses possibles, est en partie déviée. Les interlocuteurs se sont rencontrés (et se sont montré l'un à l'autre qu'ils acceptaient cette rencontre) mais en passant par l'objet "heure" et sa représentation symbolique. Si l'homme n'a pas d'autres intentions, les deux interlocuteurs se sont décentrés à un double point de vue: dans toutes les pensées plus ou moins confuses et intimes de chacun, une seule est retenue, (la sensation du temps), et objectivée de telle sorte qu'elle puisse être identique et communicable pour tous (l'heure exacte telle que notre culture permet de la préciser); de plus, la perception égocentrique que chacun a de ses intérêts et de ses besoins fait place à une attention particulière pour l'autre et pour la pensée de l'autre.

À ce stade, le décentrement est encore fragile, surtout pour la jeune femme qui ne fait que suspendre provisoirement tous les possibles de l'interaction qu'elle redoutait.

Suite du scénario: une conversation anodine s'amorce. Visiblement, à travers les sujets affectivement neutres qui sont abordés, chacun poursuit ou perçoit, selon le cas, une intention d'interaction, limitée à entretenir un contact social permettant de meubler quelque peu la solitude ou l'attente ennuyeuse.

Peu à peu, cette perception non menaçante de l'interaction se confirme et semble acceptée par chacun. Une conversation plus personnelle et plus réelle s'engage à propos d'un objet d'intérêt commun. Les deux types de décentrement sont maintenant plus complets; chaque partenaire essaie de préciser et d'exprimer clairement sa pensée (objectivation); il fait également attention à ce que l'autre essaie d'exprimer ou de comprendre (socialisation). L'aspect verbal de la communication joue au maximum et on peut maintenant compléter notre schéma de la façon que voici.




Commentaires

a) Primauté de l'interaction

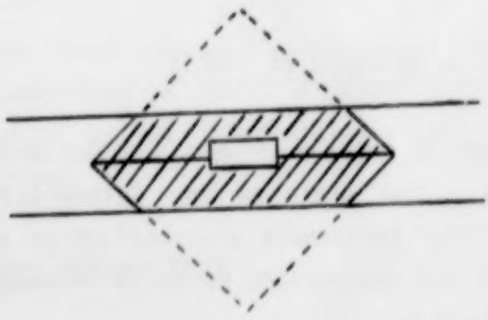
L'interaction (axe horizontal), même médiatisée, reste la base psychologique de la communication et son enjeu final. Dans le scénario précédent, si la communication redevenait insécurisante ou désagréable pour l'un des deux, l'interaction directe reprendrait le dessus à ses yeux et la symbolisation (axe vertical), avec les deux types de décentrement qu'elle exige, régresserait en proportion. On voit tout de suite comment un adulte insécurisant ou perçu comme tel peut bloquer chez l'élève cela même qu'il cherche à faire apprendre et développer.

b) "Niveaux" de communication

On peut, à l'aide du schéma, distinguer trois "niveaux" types de communication dans notre scénario.

Avant le 1er échange verbal

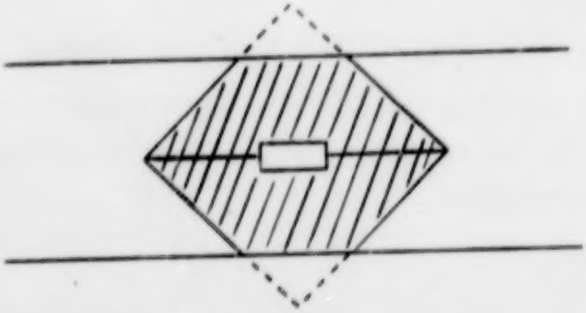
- Le message est constitué d'éléments non verbaux qui, dans la situation, sont interrogés et interprétés subjectivement comme indices de ce qu'est l'autre (présentation) et de ce qu'il fait ou veut faire (action).
- Peu de décentrement par rapport aux craintes ou intérêts suscités par l'autre.
- Pas de décentrement vers un "objet" culturel commun.
- L'interaction mobilise l'attention et l'activité des partenaires; surtout dans le cas de celui qui, à tort ou à raison, s'estime en position inconfortable.
- Schématiquement



Lors de la conversation anodine

- Le message est constitué d'éléments non verbaux, paraverbaux et verbaux; mais ces derniers sont choisis et interprétés beaucoup plus en fonction de la situation d'interaction et des indices de "présentation" que d'une symbolisation véritable.
- Le décentrement par rapport aux craintes ou aux intérêts subjectifs est incertain ou simulé. Les partenaires essaient avec ou sans succès de jouer le rôle social qu'ils jugent le plus approprié dans l'interaction en cours.

- Le décentrement vers un contenu communicable de pensée personnelle et vers sa formalisation précise reste relativement faible. On joue avec des "modèles" plus ou moins socialisés et maîtrisés de contenus et de formes.
- L'interaction reste dominante pour chacun même si un ou tous les partenaires maîtrise(nt) leurs rôles et leurs modèles.
- Schématiquement

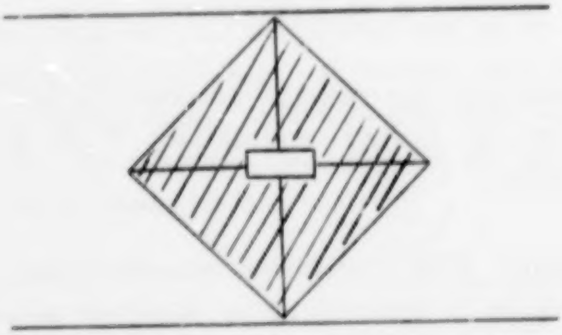


Lors de la communication détendue et réelle

- Les éléments verbaux du message priment sur les autres sans jamais les évincer totalement. Leur choix et leur interprétation sont vraiment le produit des efforts personnels d'objectivation et de formalisation que chacun fournit pour comprendre et se faire comprendre à propos de l'objet de communication.
- Les interlocuteurs se décentrent au maximum par rapport à leur vécu affectif global du moment; ils s'efforcent de comprendre l'autre et de l'aider à comprendre pour orienter en conséquence la suite de la conversation.
- Le décentrement vers le "contenu" ou l'objet de communication est également au maximum. Chacun essaie de contrôler sa perception subjective et personnelle des choses (qui risquerait d'être en partie au moins incommunicable); il en retient ce qui est objectivable, c'est-à-dire nommable et identifiable de la même façon par l'interlocuteur et par tous les membres de la même communauté culturelle (modèles culturels et codes).

- Tout ce qui, dans l'interaction, n'est pas concerné par l'objet et l'intention de communication est mis en veilleuse. Les participants peuvent donc s'impliquer personnellement et mettre en oeuvre toutes leurs ressources pour rejoindre l'autre à travers le langage et les "objets" que celui-ci peut évoquer. Sur le plan pédagogique, c'est évidemment dans de telles conditions que l'élève-interlocuteur peut le plus et le mieux apprendre.

- Schématiquement



- L'axe de la symbolisation (souci d'objectivation et de formalisation) est enfin complet et les interlocuteurs en usent le mieux possible selon la situation.

4.2.3 <u>Applications pédagogiques</u>

a) Importance de l'interaction

Pour faire des apprentissages en communication orale dans le milieu particulier de la classe, l'élève a évidemment besoin d'être orienté et soutenu par les informations ou les réactions de son professeur. Ces réactions et ces informations sont d'autant mieux comprises et intégrées si elles coïncident avec les efforts personnels de l'élève et son implication dans l'axe de la symbolisation. Pour qu'il y ait une telle implication, il faut enfin que, grâce à la pertinence de l'"objet", l'élève puisse sentir l'importance et l'intérêt de la communication.

Mais même si toutes ces conditions d'apprentissage sont réunies, elles n'ont d'effet que si les interactions avec le professeur et les

condisciples permettent à l'enfant de se décentrer en toute tranquillité d'esprit vers l'objet et l'interlocuteur. Cet aspect, que nous nommons "climat de communication", sera analysé davantage lors de la 2e étape. On peut cependant retenir dès maintenant que, si l'interaction a quelques chose de gênant ou de menaçant, l'effort de l'élève portera d'abord sur les façons de ne pas se laisser impliquer personnellement dans la communication.

b) Les objectifs généraux de la communication orale

Le schéma construit et commenté ci-avant permet déjà d'entrevoir l'importance et les grandes orientations d'une prise en charge de l'oral par l'école.

Les orientations. Elles consistent essentiellement à accroître chez l'élève le goût et la capacité de se décentrer davantage par rappurt aux modes d'interaction qu'il maîtrise déjà; et ce, dans les différents champs que peuvent couvrir les interactions verbales courantes (informer, s'exprimer, créer, contrôler, etc.). Décentrement du vécu affectif, inexprimé et replié, vers l'objectivation et la formalisation de ce vécu; décentrement de l'égocentrisme, plus ou moins ignorant de l'autre, vers le souci et la prise en charge d'un échange véritable entre partenaires.

L'importance. Elle découle de deux phénomènes bien réels, l'un d'ordre individuel, l'autre d'ordre social.

Pour tous les élèves, le langage oral a été et restera le langage premier: base constante, voie d'accès et moyen d'exploration de toutes les "matières" et de toutes les autres formes de langage (l'écrit en particulier).

Ne pas exploiter la communication orale et, a fortiori, en compromettre ou en limiter le développement faute de savoir l'analyser et la comprendre, ce serait, pour l'institution scolaire, compromettre et limiter ses propres efforts.

Sur le plan social, la communication orale est la matière que les enfants maîtrisent le mieux mais c'est aussi celle où peuvent exister le plus de différences et d'inégalités.

Selon leur milieu social et culturel d'origine, les élèves ont plus ou moins de "rattrapage" à faire pour intégrer le langage scolaire, la variété des domaines d'utilisation du langage et le type d'attention ou de réflexion dont il est l'objet.

Un milieu de classe qui ne comprendrait pas ou ne tiendrait pas compte de ces phénomènes individuels et sociaux amplifierait lui-même les difficultés d'apprentissage et d'insertion socioculturelle des élèves qui en ont le plus besoin: ceux dont le milieu diffère le plus du monde scolaire de communication orale.

ÉTAPE II

# PRENDRE ET FAIRE PRENDRE L'ORAL EN CHARGE: SITUATION ET CLIMAT DE COMMUNICATION

# 1. OBJECTIFS DE L'ÉTAPE II

## 1.1 Introduction

L'étape I a servi en quelque sorte d'introduction générale. Elle a permis de faire un premier tour d'horizon complet de ce qu'est pour nous la communication orale et son enseignement: réflexion personnelle sur les problèmes qui se posent à chacun, ouverture sur différentes attitudes et orientations pédagogiques, étude de base de la communication verbale comme "interaction médiatisée et socialisée par le langage".

Les étapes II, III et IV vont maintenant permettre de reprendre de façon plus précise et surtout plus concrète trois aspects importants de la prise en charge de l'oral: le climat de communication dans la classe, l'exploitation de la communication orale dans les activités scolaires et enfin la prise en charge des apprentissages dans ce domaine.

L'étape II aborde ce qui doit être considéré comme la base de l'édifice, ce sans quoi aucun engagement personnel dans la communication orale n'est possible et donc aucune occasion et aucune motivation individuelle de faire des progrès dans ce domaine. Cette base, c'est le CLIMAT, c'est-à-dire la sécurité et le goût de parler et d'écouter en classe, même si, dans ce milieu particulier, on ne parle pas et on n'écoute pas toujours comme on peut le faire dans d'autres milieux, plus intimes ou plus libres.

## 1.2 Objectifs

Cette deuxième étape devrait permettre à chacun:

a) de percevoir et d'analyser ce qui, dans le milieu scolaire en particulier, peut constituer, pour l'élève, un obstacle à l'engagement personnel dans la communication orale (1re activité);

b) de comprendre et d'observer, comme adulte impliqué et comme enseignant responsable, ce qu'il y a de normal et de souhaitable dans le fait que tout interlocuteur se conforme à des rôles et à des modèles socialisés lorsqu'il communique, mais aussi ce qu'il y a de dangereux

et d'aliénant lorsqu'un "climat" défavorable transforme ces rôles et ces modèles en obstacles ou en façades pour l'individu (2e activité);

c) d'impliquer les élèves dans la découverte et la prise en charge personnelle et collective de cet aspect de la communication et des améliorations (apprentissages) qu'on peut y faire (3e activité).

## 2. PREMIÈRE ACTIVITÉ. — RÉFLEXION SUR NOS PROPRES INCONFORTS

### 2.1 Présentation

Cette activité est du type "objectivation". Sur la base des expériences individuelles et des contenus de l'étape I, elle doit permettre à chacun de passer systématiquement en revue ce qui, dans un milieu comme la classe, peut être perçu par les élèves comme obstacle à une implication dans la communication orale avec leur professeur ou leurs condisciples.

Dans un premier temps, on identifiera certains aspects importants de la question. Sur cette base, on trouvera ensuite les facteurs qui peuvent jouer positivement ou négativement dans les différentes façons d'organiser et d'animer les activités scolaires. Cette réflexion devrait permettre à ceux qui le désirent d'observer plus attentivement certains phénomènes de classe et de se préparer à en discuter avec les élèves eux-mêmes (3e activité).

### 2.2 Document: analyse de situations

Voici quelques situations types de communication pouvant servir de points de départ pour une réflexion personnelle ou de groupe. La démarche consiste à essayer de s'en pénétrer d'abord, puis de réfléchir à la question posée et, enfin, de noter, dans l'espace réservé à cette fin, les mots clés ou les courtes phrases qui identifient le mieux le ou les facteur(s) en cause. Le travail de la première étape devrait favoriser voire guider cette réflexion. Une suggestion: notez d'abord au brouillon les phrases ou les mots clés retenus; les situations proposées peuvent en effet s'éclairer l'une l'autre et permettre ainsi des distinctions et des regroupements plus fins. Il n'y a évidemment pas ici de "mauvaises réponses", une situation étant perçue à travers l'expérience que chacun en a. Ce qu'il faut plutôt rechercher, c'est l'identification progressive de facteurs à la fois courants (généralisables) et précis. Ce n'est que par la suite (2e activité) qu'on essaiera de se donner une façon commune d'identifier ces facteurs et de les analyser.

a) Vous vivez une relation tendue avec un(e) collègue qui, par ailleurs, vous intimide par l'un ou l'autre aspect: statut professionnel ou social, façon de regarder, de réagir, de parler, etc. Vous devez absolument lui communiquer une décision que vous avez prise et qui risque de provoquer un échange pénible. Vous pourriez faire cette communication par écrit, au téléphone ou, tout simplement, lors d'un échange direct.

Dans ce choix à faire entre les trois possibilités, quel type de difficultés essayez-vous d'atténuer?

.....................................................................

.....................................................................

.....................................................................

En supposant une communication orale directe, comment expliqueriez-vous votre choix entre les deux circonstances suivantes: lors d'un rendez-vous dans un local de l'école ou encore en surveillant ensemble la récréation?

.....................................................................

.....................................................................

.....................................................................

b) Vous participez, avec d'autres personnels de l'enseignement, à une journée de réflexion sur les pratiques pédagogiques.

- C'est le début de la journée. Vous avez pu voir, pendant que tout le monde attendait l'ouverture du local, que la majorité des participants riaient, parlaient fort et semblaient se connaître. Vous, vous ne connaissez pratiquement personne.

- Au contraire, le groupe vous est familier. À votre arrivée, plusieurs vous ont même interpellé(e) joyeusement, vous mêlant tout de suite à leur conversation.

- Le groupe vous est connu et sympathique; vous aimez même sa façon de travailler. Cependant, presque seule femme, vous savez que s'y manifeste sans cesse un type d'humour et d'audaces verbales bien masculin.

Quel(s) facteur(s) identifieriez-vous comme étant en cause dans les différences ou les ressemblances que vous pouvez établir entre ces trois situations? Piste: au moment où vous songez à faire une intervention, en plus de penser à ce que vous voulez dire, quelle(s) préoccupation(s) auriez-vous dans la première et la troisième situation?

.......................................................................
.......................................................................
.......................................................................

c) Même situation générale qu'en b ci-avant: une journée de réflexion pédagogique. Le groupe est sympathique, varié et, comme personne, vous y êtes à l'aise. Au cours des travaux, vous vous rendez cependant compte que:

- même si vous avez une expérience personnelle du sujet abordé, la façon dont beaucoup de participants en parlent (vocabulaire spécialisé, référence à des auteurs ou à des théories) vous est peu familière;

- votre accent, votre débit, certaines de vos expressions spontanées tranchent assez nettement sur ceux du groupe ou de ce qui semble valorisé par les éléments dominants du groupe.

Comment identifieriez-vous les facteurs qui, à la limite, pourraient vous faire hésiter ou renoncer à prendre la parole?

.......................................................................
.......................................................................
.......................................................................

d) L'animateur vous met mal à l'aise.

- Il procède par questions directes qu'il adresse personnellement au participant de son choix au lieu de laisser répondre ceux qui sont prêts à le faire.

- Il formule ses questions comme s'il demandait des avis personnels ou spontanés mais vous sentez qu'il cherche ainsi l'occasion de pouvoir rectifier ou dénoncer les choses en fonction de ce qu'il sait, lui, être la bonne réponse.

Comment identifieriez-vous le facteur qui, dans ces deux façons de faire, compromet votre participation active et confiante?

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

e) L'animateur n'a rien d'un juge et vous sentez que tout ce que vous pourrez dire ou penser aura une valeur à ses yeux. Vous vous sentez en confiance. Malgré cela, certains sujets de communication ne seront pas abordés par vous avec une égale spontanéité et un égal engagement personnel. En voici un certain nombre.

- Les participants sont invités à se soumettre l'un à l'autre des questions visant à éprouver et à contrôler la maîtrise qu'ils ont d'un problème de mathématique moderne.

- Les participants sont invités à analyser l'impact de leurs problèmes personnels sur les difficultés qu'ils ont à discuter de sexualité avec les enfants.

- Les participants sont invités à verbaliser les effets poétiques ressentis profondément à la lecture d'un texte.

- Les participants sont invités à exprimer eux-mêmes sur un mode poétique le charme qui se dégage d'un paysage d'automne.

Comment caractériseriez-vous le facteur <u>commun</u> aux deux ou trois sujets les plus "délicats" et qui fait que, justement, ils sont délicats?

..........................................................................

..........................................................................

..........................................................................

<u>Synthèse</u>

On peut ici essayer de dégager les constantes ou les points forts qui sont apparus au cours de l'activité qui précède.

Après la 2e activité de la présente étape, on pourra revenir sur ce premier bilan et éventuellement le reprendre ou le compléter. L'espace sur la page suivante est divisé en deux à cette fin.

**Bilan 1**

**Bilan 2**

## 3. DEUXIÈME ACTIVITÉ. — LE CLIMAT: IMPORTANCE, SOURCES, EFFETS.

### 3.1 Présentation

Cette activité est du type "instrumentation théorique"[1]. L'activité précédente aura montré que, si on peut sentir intuitivement l'inconfort de certaines situations de communication, il est souvent difficile d'analyser les causes de cet inconfort. Comment dès lors observer ce qui se passe dans nos classes, y réagir de façon appropriée et, mieux encore, y détecter des apprentissages précis susceptibles d'être mis à la portée des élèves?

Au cours de la présente activité, on tentera d'abord de mesurer l'importance du climat de classe comme révélateur et instrument de notre pédagogie, puis de situer les facteurs qui jouent dans l'apparition de ce phénomène. Munis de cet instrument de réflexion et d'analyse, on se penchera ensuite sur la position, parfois délicate, de l'éducateur chargé de concilier les normes sociales et l'individualité des élèves, sur le rôle des normes dans le développement de l'enfant et, enfin, sur la réalité pédagogique d'une classe comme milieu de communication. On aura alors de quoi compléter la 1re activité (bilan 2) et préparer une intervention directe auprès des élèves (3e activité).

### 3.2 Document: le climat de communication en classe[2]

#### 3.2.1 Importance et dimension du problème

On ne mesure pas toujours suffisamment l'importance et la portée de la communication orale dans la classe et il n'est certainement pas inutile d'essayer ici, ne fût-ce que brièvement, d'en ébaucher les contours.

Au cours de notre vie, nous avons tous eu l'expérience de situations où un apprentissage nous était imposé et d'autres, où c'est le contact affectueux et compréhensif qui nous permettait de nous développer et d'apprendre. Qui pourrait affirmer qu'il n'a pas eu besoin de l'une et de l'autre de ces situations?

---

1. Voir introduction, p. 4.

2. L'animateur éventuel préparera cette activité de lecture en faisant découvrir les éléments nouveaux du schéma, puis en analysant certains facteurs négatifs (p. 68-72) à l'aide de ces éléments.

Dans notre enseignement quotidien, chacun de nous peut, dans le même ordre d'idée, se rendre compte qu'il use plus ou moins consciemment de ces deux types de relation pédagogique, écartelé qu'il est entre des "nécessités" de type programme, besoin de contrôle, horaires, institution, sécurité personnelle et d'autres, comme le dynamisme de ses élèves, leurs problèmes personnels ou collectifs, leurs motivations ou, tout simplement, leur désir d'aimer et d'être aimés. D'un côté, encore une fois, les normes sociales et culturelles s'imposent; de l'autre, les subjectivités particulières et leur dynamisme propre.

Les grands courants pédagogiques, modernes et traditionnels, ont souvent eu tendance à isoler et à radicaliser l'une ou l'autre de ces dimensions: le sociétal et le culturel auxquels il faut "préparer" l'élève, ou l'individu dont il faut libérer le dynamisme, les besoins et la créativité.

Dans le premier de ces courants, la valeur et la mission de l'éducateur consistent à transmettre les **normes** de savoir et de performance qui vont permettre l'insertion de l'élève dans un système social et culturel certes, mais avant tout économique. Au service de cette pédagogie, une technologie éducative favorisant l'encadrement et la "consommation" culturelle, un système d'enseignement multipliant les programmes spécialisés et hiérarachisés et un type d'évaluation dont l'idéal est de mieux mesurer encore des **standards** de performances. Rôles éducatifs privilégiés: enseigner, organiser, conformer. La communication en classe est fondamentalement à sens unique de maître à élève. Y dominent les fonctions objectivantes de contrôle (appréciation normative, ordres, interrogations de contrôle, etc.) et d'information (présentation de normes et de modèles "objectifs"). Les apports de l'élève sont soit orientés, suscités et "récupérés" par une forme plus ou moins directe de manipulation, soit tolérés mais, en fait, rapidement marginalisés au profit des "matières" ou des activités prévues.

Une telle orientation, malgré ses avantages et son efficacité sur le plan de l'insertion dans un système socio-économique, comporte plusieurs désé-

quilibres: conformisme et sous-développement des individus en ce qui concerne les valeurs véhiculées par leur milieu et la prise en considération des différences sociales et culturelles, impuissance du système éducatif sur le plan de l'égalisation des chances, etc.

Dans le deuxième cas, l'éducateur a pour vocation et idéal de favoriser la croissance personnelle de l'élève en lui assurant les conditions de son développement intégral, de sa maturation et de son autonomie. Au service de cette pédagogie, des cadres "ouverts" avec options multiples et programmes "personnalisés", des théories de l'apprentissage axées sur le respect des cheminements individuels et de leurs rythmes, une technologie éducative orientée vers la multiplication, la variété et l'intensification des situations d'apprentissage motivantes et une forme d'évaluation dont l'idéal serait, en fait, l'auto-appréciation. Rôles éducatifs privilégiés: écouter, motiver, aider, libérer. La communication en classe se fait autant que possible entre élèves et des élèves au maître. Y dominent les fonctions subjectivantes d'expression, de persuasion, de participation et de création.

Une telle orientation, malgré ses avantages et son efficacité sur le plan de l'autonomie personnelle et de l'équilibre affectif, comporte elle aussi plusieurs déséquilibres: inaptitude et impréparation à certaines formes de socialisation et de communication, marginalité ou insertion difficile dans un milieu structuré et normé, etc.

Entre ces deux courants, l'enseignant réel et concret pratique dans les faits une sorte de moyen terme. Il tente d'équilibrer sans cesse (et non sans peine) les modes technologiques ou idéologiques de l'heure, ses besoins personnels de sécurité, les caractéristiques de son groupe d'élèves et les exigences sociales et institutionnelles ... les plus prégnantes. Tout ce travail (cet art parfois) se fait cependant dans un certain flou, selon le tempérament de chacun et ... avec plus ou moins de sérénité et de bonne conscience.

Il existe pourtant depuis peu un troisième courant pédagogique, objet de réflexion et d'analyse pour un groupe de plus en plus important de chercheurs et de pédagogues, une voie "moyenne" qui, très pragmatiquement, rejoint et tente de structurer celle que pratique en fait l'enseignant. Ce courant reconnaît l'importance et la nécessité des normes culturelles et sociales aussi bien que de la subjectivité personnelle et fait précisément de leur interaction un mécanisme de base du développement de l'individu comme d'ailleurs de la société et des orientations pédagogiques qu'elle devrait se donner.

Au centre de cette recherche et de cette pédagogie, à la fois comme objet et comme condition d'apprentissage, le climat de la communication dans la classe. C'est ainsi qu'ont été mis en lumière l'importance du type d'interaction entre maîtres et élèves, la place qu'il faut donner à la subjectivité dans cette interaction, l'impact du non-verbal et du paraverbal, l'identification à un groupe social comme source de dynamisme et de sécurité pour l'élève et même le rôle de l'émotivité dans l'acquisition progressive des normes et des modèles "objectifs" qui constituent les contenus scolaires traditionnels[1].

Tous ces résultats intéressent directement l'enseignement et la prise en charge de l'oral à l'école et ce, sur trois plans au moins. Pour parler et s'intéresser à sa propre parole, l'élève a besoin d'un climat de communication favorable. Les interactions verbales et paraverbales sont, de loin, le principal facteur responsable de ce climat dans la classe. Enfin, la découverte et le contrôle par l'élève de ce qui, dans ses comportements, influence la communication avec ses proches, en plus de faciliter la tâche de l'enseignant, constituent un objectif d'apprentissage majeur dans le domaine de l'oral. Tant de bonnes raisons justifient un effort de clarification et de réflexion en ce qui concerne le climat de communication. C'est ce que propose la suite de ce texte.

---

1. On trouvera dans Paul Dupont, La dynamique de la classe, P.U.F., 1982, une réflexion et une documentation exceptionnelles en ce qui concerne les grands courants pédagogiques, leurs limites et les recherches nouvelles sur l'impact de la communication dans la classe.

### 3.2.2 Individu, rôle et modèles culturels

Après avoir pris conscience du fait que le climat de communication en classe est directement relié au choix d'une orientation éducative, on peut maintenant tenter de mieux situer les éléments à travers lesquels il sera possible de comprendre et d'observer ce qui fait ce climat dans nos classes. Nous nous servirons pour cela du schéma de la communication déjà étudié et que nous enrichirons de quelques données de base.

a) Quelques situations courantes comme point de départ

- Très innocemment, un enfant parle, pendant le repas, de choses jugées répugnantes par les autres. Il s'entend aussitôt dire: "On ne parle pas de ça à table".
- S'adressant à une invitée de ses parents, un enfant raconte que la veille, son père a trop bu et qu'il a été malade dans la salle de bains. Réaction après le départ de l'invitée: "On ne raconte pas ces choses-là à des étrangers".
- Un jeune élève, tout fier d'avoir reçu mission d'animer un débat en classe, adopte spontanément les attitudes et la façon de s'exprimer d'un professeur. Il fait rire de lui.
- Un élève, ravi d'être enfin invité par la directrice à s'exprimer sur ce qu'il aime et n'aime pas à l'école, sort un moment donné: "Moé, les dictées, ça m'fait chier". Réaction verbale ou paraverbale à imaginer.
- Un enfant qui vient d'avoir une idée "géniale" dérange son père absorbé dans une tâche quelconque. Réaction: "On ne dérange pas les gens quand ils sont occupés".
- Un élève, amusé par les réponses inadéquates d'un de ses camarades, le dévalorise encore plus par ses réflexions ou ses attitudes. Il se fait dire de respecter les autres.
- Un enfant tout excité raconte un événement de façon désordonnée ou contradictoire. Il se fait ramener à plus de logique ou de cohérence.

- Un élève, censé donner à ses camarades une information sur un métier quelconque, y met trop de subjectivité et d'interprétation personnelle. On le lui fait remarquer.

- Un élève, au cours d'une explication, déforme des mots ou des sons, fait de mauvaises liaisons ou commet des erreurs morphologiques. Il s'est fait comprendre mais ...

b) Analyse

Tous ces cas, quoique différents, ont un point commun: les locuteurs pris en défaut sont toujours naturels et spontanés tant dans leur intention que dans leur façon de concevoir l'interaction, le contenu et la manière de s'exprimer.

Ce qu'ils ne maîtrisent pas, ce sont des NORMES. Normes d'interaction qui prescrivent certaines façons de se comporter en général, dans certaines circonstances, avec certains interlocuteurs; normes de présentation et d'organisation du contenu; normes de langage.

La communication est un processus hautement socialisé et codé. Elle implique que les participants se méfient en quelque sorte de leur spontanéité et de leur "naturel" et évaluent, d'après des règles plus ou moins constantes et explicites, la forme et l'orientation qu'il faut donner à ce "naturel" pour qu'il puisse <u>entrer dans le processus social et culturel de la communication</u>. Chacun des pôles du schéma de la page 36 va se dédoubler en conséquence.

**Dans l'axe de l'interaction**, le participant est amené à se percevoir et éventuellement à percevoir l'autre sous deux modalités.

- Comme <u>individu</u>: besoins, intentions, préoccupations du moment, attitudes ou réactions devant l'interlocuteur ou la situation, etc.

- Comme <u>rôle</u> à jouer dans l'interaction: position, statut, attitudes à adopter (présentation)[1] vis-à-vis de l'interlocuteur, action[1] à tenter ou à ne pas tenter, etc.

---

1. Voir schéma de la communication, p. 36.

**Dans l'axe de la symbolisation**, même type de phénomène.

Sur le plan du contenu, il y a:

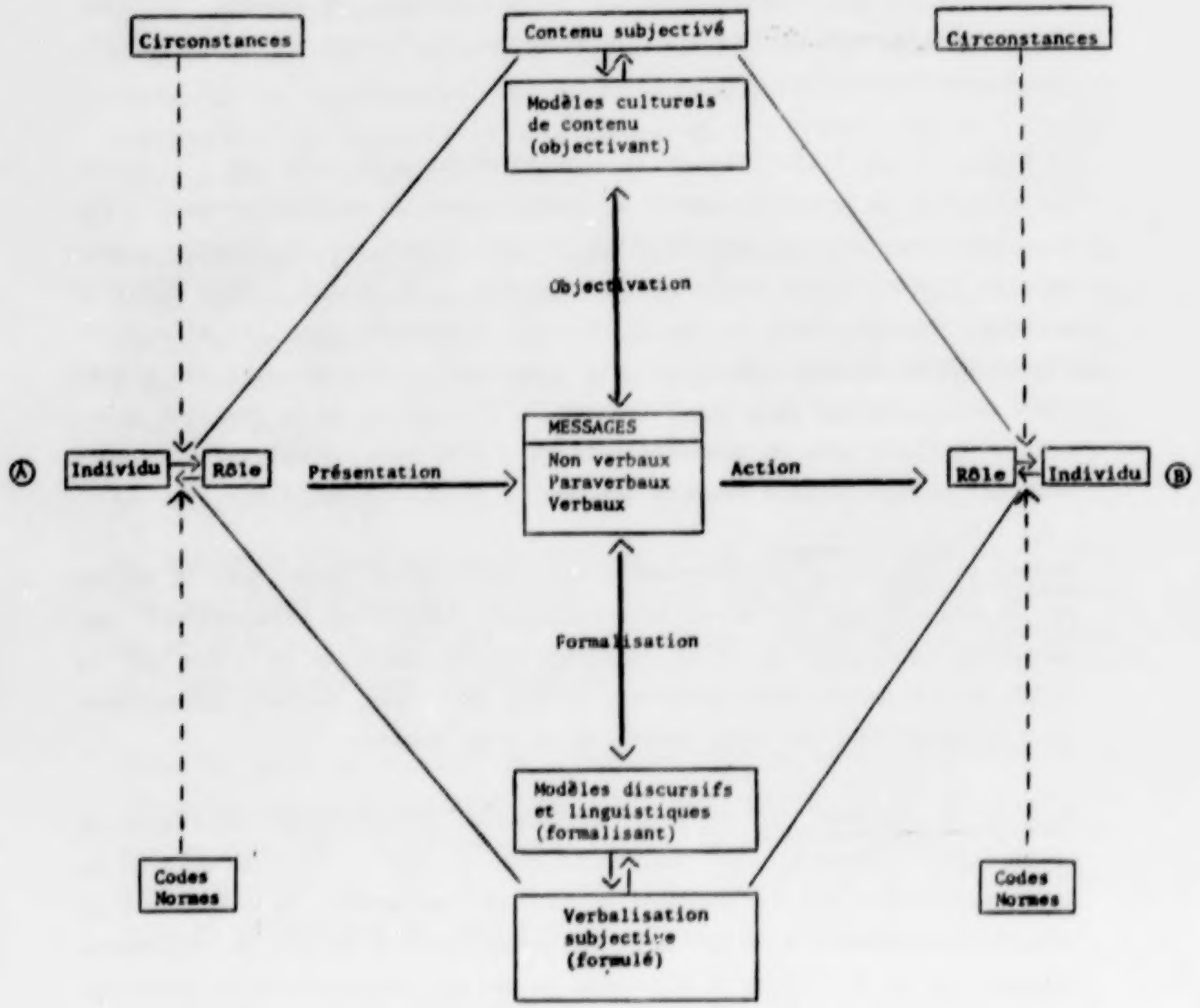
- ce à quoi pense spontanément l'individu dans toute sa complexité, son originalité, sa fantaisie même; c'est le contenu subjectivé;
- les modèles culturels de contenu selon lesquels l'individu objective, évalue, choisit et organise ce qui doit être effectivement traduit par le message.

**Sur le plan de la forme**, enfin, il y a:

- la verbalisation subjective, celle qui "vient" pratiquement avec le contenu subjectivé et suffit momentanément au moins à la prise de conscience en cours,
- et les modèles linguistiques et discursifs qui vont accompagner, supporter et permettre de transmettre convenablement le contenu objectivé par le locuteur.

c) Schéma synthèse

Ce sont ces éléments qu'il faut maintenant ajouter à notre schéma.



d) Commentaires

1° Définition des éléments nouvellement introduits

L'individu: c'est la subjectivité unique et globale, égocentrique, fondamentalement orientée par la "perception" émotive, subjective et/ou rationnelle qu'elle se donne de la situation. Cette perception se construit à partir des informations (internes-externes) du moment; informations captées, sélectionnées et interprétées à travers les schèmes hérités du passé personnel.

Le rôle: c'est l'attitude et le comportement socialisés que l'individu choisit plus ou moins librement et consciemment de manifester dans l'interaction, en fonction des réalités ou des normes que représentent pour lui les circonstances et les interlocuteurs. Le statut, comme fonction sociale reconnue, fait partie du rôle de l'individu dans les situations d'interaction où cette fonction doit s'exercer. Lorsque, dans ces situations (et seulement dans ces situations), l'exercice de la fonction prescrit un certain code de comportements et d'attitudes, c'est moins l'individu qui se manifeste à travers eux que la structure sociale[1].

Normes et codes: c'est l'ensemble des consensus en usage dans le milieu de la personne sur les plans interactionnel, formel et référentiel. Ces consensus sont plus ou moins intégrés par la personne et c'est sur le cadre qu'ils constituent qu'elle s'appuie pour agir, penser, communiquer et s'intégrer dans le tissu social où elle se trouve.

Modèles de contenu: ce sont les différentes constructions et règles de construction référentielles (autrement dit, du réel), apprises et plus ou moins maîtrisées par la personne et qui lui permettent de comprendre et d'agir conformément à sa culture, de communiquer à partir de références communes et de se révéler à elle-même sa propre subjectivité personnelle.

---

1. Voir en 2 ci-après la relation entre rôle et individu et son importance dans la relation pédagogique et le climat de classe.

Contenu subjectivé: c'est le contenu plus ou moins conscient ou latent, organisé ou divergent, objectif ou fantasmatique, mais spécifique à l'individu. En le produisant, celui-ci s'approprie pour lui-même une situation donnée et sa signification.

Modèles de formalisation: ce sont les différents éléments signifiants appris par la personne avec leurs agencements et leurs règles d'agencement et qui, grâce au fait qu'ils sont conventionnels, codés et explicitables par un métadiscours, lui permettent, dans une situation donnée, de transmettre, de recevoir et d'organiser de différentes façons (plus ou moins codées elles aussi) l'information.

Verbalisation subjective: ce sont les éléments signifiants, plus ou moins agencés ou non structurés, stables ou "flottants" que, spontanément, la personne associe pour elle-même à ses contenus subjectivés, s'appropriant ainsi et utilisant à sa guise un pouvoir d'évocation emprunté en partie aux modèles formels en usage dans son milieu.

2° Rôle et individu

En situation d'interaction, l'individu et le rôle sont pour ainsi dire les deux faces d'une même personne. L'individu est l'instance agissante et orientante; le rôle est ce que l'individu veut ou peut en manifester à l'interlocuteur dans la situation.

Selon le degré de possibilité (caractère plus ou moins sécurisant de la situation) et/ou de capacité (équilibre et confiance en soi de la personne) de congruence entre ces deux "faces", la personne masquera son "individu" derrière son rôle ou, au contraire, rendra celui-ci aussi transparent et authentique que possible.

Ce phénomène est de toute première importance dans la relation pédagogique. Un éducateur dont le rôle occulte sans cesse l'individu force en quelque sorte les élèves à se conformer ou à s'abriter derrière un rôle plus ou moins servile et artificiel; ceci ne peut que détruire l'implication personnelle dans les apprentissages et créer un climat impersonnel et insécurisant, surtout pour de jeunes élèves.

3° Le récepteur dans ce schéma

Le récepteur perçoit les différents éléments du message dans les circonstances qu'il vit et en s'appuyant sur sa connaissance des codes et des normes. **Il commence par évaluer et composer son rôle d'après l'expérience qu'il peut avoir de ce type d'interaction** puis, dans la mesure où rien ne le menace ou ne l'entrave comme individu, il se décentre vers la reconstitution des contenus culturels évoqués par les éléments verbaux et éventuellement paraverbaux du message en utilisant ses propres modèles formels et de contenu.

Le processus qui vient d'être esquissé mérite réflexion car c'est celui que l'élève, de par sa position dans le système éducatif, se voit sans cesse et principalement amené à faire jouer.

En ce qui concerne le climat de communication, objet actuel de nos préoccupations, c'est la première partie de ce processus qui est déterminante.

Mettons provisoirement de côté les messages comportant un ordre, une question ou une appréciation directe de l'élève. Que retient l'élève dans son effort pour évaluer l'interaction à venir?

Ce qu'il retient dans l'espace qui l'entoure, dans le "moment psychologique" qu'il vit et dans les éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux[1] des messages qu'il reçoit, ce sont tous les indices pouvant fournir des éléments de réponse aux questions suivantes: "Quel rôle vais-je devoir ou pouvoir jouer?" "Ce rôle est-il menaçant, gênant, agréable pour l'individu que je suis et dans les circonstances que je vis?" Mais par-dessus tout et comme condition minimale, à la limite suffisante: "Y a-t-il moyen, comme individu, d'entrer en contact avec l'émetteur, de se comprendre, d'être accepté au-delà des rôles prescrits?"

---

1. De nombreux chercheurs ont démontré que, dans ce type de préoccupation, les éléments paraverbaux et non verbaux ont nettement plus d'impact (jusqu'à quatre fois plus) que les éléments verbaux.

Dans le cas de messages comportant un ordre ou une question, l'élève doit à la fois interpréter les indices plus ou moins troublants dont il vient d'être question (et y réagir émotivement) et se décentrer pour décoder et comprendre le message. Chacun de nous a pu vivre ou observer ce moment d'absence ou de paralysie qui, dans certaines circonstances, précède ou même bloque l'attention que l'on peut porter au contenu de tels messages.

Un bon exemple valant parfois mille commentaires, rappelons-nous ou imaginons nos premiers contacts avec un nouveau professeur. Notre expérience de ce genre de situation fait que, comme individu, nous connaissons déjà en gros le rôle que nous aurons à jouer et celui que lui aussi va assumer.

Il entre. Nous captons immédiatement des "messages". Ils sont encore non verbaux: habillement, démarche, expression du visage, nervosité ou assurance, façon de nous regarder ou de ne sembler s'occuper que de disposer ses papiers sur son bureau, etc.

Interprétation plus ou moins confuse encore: comme individu, il a l'air accessible, distant, gai, sérieux, simple, imbu de son rôle, timide, farouche, sociable, etc.

Le cours commence. Timbre de voix, accent, mimique et regards; débit nerveux ou lent; centré sur ce qu'il dit ou cherchant le contact; parlant tout de suite de la matière (rôle, action) ou conscient de la situation, de notre présence, de l'atmosphère; langage familier, simple, clair ou terminologie savante, "modèles formels". Le contenu annoncé: difficile, familier, chargé, intéressant, utile, etc.

L'interprétation générale de tous ces indices se fait sur l'axe de l'interaction[1].

- Présentation: possibilité de contact, ouverture, accessibilité, domination, etc.

---

1. Voir schéma, p. 59.

- Action: ses attentes, ses exigences, son intérêt; notre préparation, les difficultés à prévoir, le rythme de travail, etc.

- Bilan: le rôle que nous devrons ou pourrons jouer, la congruence et la compatibilité de ce rôle avec l'individu que nous nous sentons être dans les circonstances (capacité, besoins, sécurité).

À tous ces indices s'ajouteront bientôt ceux que nous fournissent les autres participants. Ces indices sont plus subtils, mais, dans certains cas, plus marquants encore. Ici, l'interaction est différente. Les circonstances ne donnent pas aux élèves le pouvoir (le rôle) d'agir directement sur nous. Reste donc leur "présentation", présentation indirecte dans ce cas. Le rôle dominant reste en effet celui du professeur. Dans la mesure où notre préoccupation est d'évaluer notre capacité à remplir notre rôle face à lui, ce qui nous intéresse, c'est ce qui va confirmer ou infirmer cette évaluation.

Si elle est positive, le spectacle d'élèves moins performants que nous rassurera davantage notre "individu". Dans le cas contraire, l'attention et les renforcements divers que, spontanément, le professeur accorde à ceux qui répondent mieux que nous à ses attentes va confirmer notre "individu" dans son insécurité et, pire, dans son isolement, voire son autodépréciation.

La situation serait différente si la communication était moins axée sur l'interaction de professeur à élève, si le professeur, moins entièrement absorbé par son rôle et ses modèles, avait un comportement moins centré sur SA réussite et pouvait donc être plus attentif à celle des autres, en difficulté de performance ou de rôle.

On retrouve ici l'importance du climat créé par l'interaction, importance en ce qui concerne l'égalité des chances mais aussi, et plus prosaïquement, l'efficacité même de l'éducation.

4° Normes et individus

Dans le schéma et dans la définition que nous avons donnée des "normes et codes", il a été question de "consensus" (interactionnel, formel et référentiel) en usage dans le milieu de la personne et sur lesquels elle s'appuie pour agir, penser, communiquer et s'intégrer dans le tissu social où elle se trouve".

Ces normes, on le voit, sont intimement et directement reliées à toute une organisation sociale et culturelle, bien réelle et prégnante pour la personne. Pratiquées naturellement et harmonieusement, elles constituent le reflet (les indices aussi pour quelqu'un de l'extérieur) d'un milieu, avec tout ce que cela comporte de ressemblances ou de différences, d'égalité ou d'inégalité par rapport à d'autres milieux. Appliquées et enseignées, elles représentent l'action de ce milieu sur l'éduqué[1].

Or les normes que valorise l'école et dont elle fait même ses objectifs ne sont pas et ne peuvent sans doute pas être celles des jeunes élèves et encore moins celles de tous les milieux dont sont issus ces élèves. Le problème, s'il n'est pas nouveau, n'en reste pas moins réel; il mérite à ce titre, et surtout dans un chapitre consacré à l'interaction, un début d'analyse.

Dans la définition rappelée ci-avant, on peut constater que la personne trouve, dans les "normes et codes" de son milieu, de quoi satisfaire deux types de besoins, aussi vitaux l'un que l'autre. Le premier est d'ordre "fonctionnel", orienté vers la qualité et l'étendue de l'efficacité par rapport à l'extérieur: penser, agir, communiquer. Le deuxième est d'ordre "structural" ou subjectif, orienté vers la perception de soi, de son identité, de ses attentes: se sentir intégré dans un tissu social.

Sur le plan fonctionnel, les "modèles" de contenu et de forme proposés par l'école sont à bon droit ceux qui, objectivement, dans la société responsable et au-delà même de celle-ci, permettent le champ de communi-

1. On retrouve ici, transposées au niveau social, les deux composantes de l'interaction dans notre schéma: présentation et action.

cation le plus étendu et la connaissance ou la représentation culturelle, jugée la plus efficace, de la réalité.

Sur le plan subjectif, ces modèles sont les indices d'un milieu et de l'action de ce milieu, plus ou moins semblable à celui de la personne. Plus directement encore, pour l'élève, ils sont l'indice d'une interaction entre lui et l'enseignant avec tout ce que cela suppose: identification de soi et de son milieu, conscience d'une appartenance privilégiée ainsi confirmée ou, au contraire, d'une différence plus ou moins dévalorisante, assurance d'une congruence aisée entre un individu et les "rôles" qu'il anticipe, ou encore promesse de gêne, de maladresse et d'inconfort dans ces rôles.

Problème inévitable pour un élève "défavorisé"; non pas défavorisé en soi et dans l'absolu (valeur adjective) mais (valeur participiale), défavorisé par l'action éducative et les modèles que la société impose sans pour autant pouvoir donner à chacun les mêmes conditions d'appartenance et de sécurisation.

Problème atténuable cependant puisque ce n'est pas la valeur absolue de ces modèles qui est en cause pour l'élève mais l'interaction dans son milieu de classe et les chances qu'elle lui donnera de comprendre, de découvrir, de participer sans que les "modèles" qu'on lui propose ne dévalorisent ceux de son milieu, et, à travers eux, la manifestation et le besoin de manifestation de son "individu".

En somme, une question de congruence encore une fois et de possibilité d'authenticité; question qui, d'ailleurs, à différents degrés, se pose à tous les élèves et dans toutes les "matières". Besoin de trouver devant soi, dans la relation pédagogique, un éducateur dont l'individu est accessible au-delà de ses rôles, naturellement souriant devant les manifestations maladroites des nôtres et nous aidant à distinguer, à ne pas confondre chez lui et en nous l'individu subjectif et les "modèles" aux-

quels il est bon de se conformer dans certaines circonstance· et pour des fins précises et compréhensibles[1].

Sous cet angle et un peu en guise de synthèse, on peut dire que le climat de communication dans une classe résulte de la motivation et des possibilités que chacun, y compris l'enseignant, y trouve d'interagir avec les autres en se percevant, au niveau émotionnel, affectif et/ou rationnel, comme:

- accepté positivement comme individu unique et particulier,
- respecté dans la pratique bien intentionnée de son ou ses rôle(s),
- impliqué, au mieux de ses capacités du moment, dans les interactions qui le concernent et le touchent.

Tous ces aspects sont à la limite perçus comme garantis et protégés par la seule et simple possibilité morale et physique (occasions à créer éventuellement par l'enseignant) de discuter ouvertement et de façon positive lorsqu'apparaissent dans la classe un dysfonctionnement, un malaise ou, tout simplement, une occasion motivante d'échanger ses impressions à propos d'un événement extérieur important, d'un phénomène de la vie touché par une matière ou d'un bilan portant sur un quelconque aspect de la vie de classe par exemple.

### 3.2.3 Principaux facteurs influençant le climat de classe

Le climat, les pages qui précèdent l'ont montré, dépend essentiellement de l'interaction (axe horizontal) à laquelle l'élève (déjà au départ en situation de dépendance sinon de domination) va ramener les indices cueillis de-ci de-là dans les autres secteurs représentés sur notre schéma.

---

1. Un groupe d'enseignantes (niveau primaire) d'Asbestos ayant eu l'idée, fort intéressante pour leur climat de classe, de discuter avec leurs élèves des qualités souhaitables chez un prof "idéal" se sont vu souligner surtout trois choses: qu'il ne se fâche pas (qu'il soit de bonne humeur), qu'il soit "parlable" et qu'il soit juste. Trois qualités d'interaction ... assurant en fait la sécurité émotive, la communication réelle et le respect des personnes.

Plus précisément, sur cet axe de l'interaction, c'est la relation de son "individu" avec les autres personnes qui va constituer pour l'élève le point névralgique: possibilité de contact avec les autres "individus", possibilité de congruence entre son individu et les rôles imposés par les circonstances, respect des différences au niveau des manifestations individuelles, possibilité, enfin, d'action et de participation de l'individu dans les multiples formes d'interaction engendrées par le milieu scolaire.

De tout ceci, et compte tenu des deux fonctions du message dans l'interaction, se dégage un principe de classement des principaux facteurs pouvant gêner ou empêcher la communication en classe: d'un côté (partie gauche de l'axe et du schéma), tous les indices de "présentation" pouvant être interprétés comme insécurisants, de l'autre (partie droite) toutes les "actions" réelles et concrètes qui, vu le rapport de force, interdisent en fait à l'élève récepteur d'agir et de réagir comme individu.

a) Indices de présentation

Les indices de présentation correspondent à tout ce qui, au niveau des comportements non verbaux et des messages verbaux et paraverbaux, peut soit empêcher l'élève de percevoir l'aspect "individu" du professeur et donc d'entrer en contact avec lui, soit lui faire imaginer un individu peu accueillant ou redoutable. En voici quelques exemples.

<u>Circonstances</u>

- Un enseignant qui n'exploite pas ou ne donne même aucun signe d'intérêt ou de compréhension pour les événements autres que strictement scolaires opacifie son "rôle" et du même coup fait percevoir l'école comme un monde où la vie réelle et naturelle ne peut exister.
- Même effet dans le cas d'un enseignant qui ne pense pas à établir ou faire établir une relation entre les "matières" ou les activités scolaires et la vie de tous les jours.

- Un enseignant qui, pièce centrale d'un décor à l'image de son rôle, s'accapare la disposition spatiale de la classe et, par exemple, ne tient pas compte des possibilités de contacts visuels entre élèves participants.
- Etc.

Modèles de contenus

- Un enseignant qui se confond avec LE savoir qu'il propose et ne permet pas à l'élève de percevoir chez son professeur l'individu qui n'a pas toujours tout su, qui s'est trompé et qui se trompe encore.
- Un enseignant qui ne laisse, ni pour lui ni pour les élèves, aucune place à l'émotionnel, au subjectif, au fantastique ou même au naïf dans la façon d'aborder ou d'explorer un "contenu" ou une matière.
- Un enseignant qui ne reflète qu'une façon officielle et reconnue de concevoir certaines réalités esthétiques, linguistiques, comportementales sans égard pour la pluralité sociale ou culturelle de ses élèves.
- Etc.

Modèles formels

- Un enseignant qui ne laisse, ni pour lui ni pour les autres, aucune place à l'appropriation personnelle des formes linguistiques ou autres (jeux, poésie, expressivité, emploi des différents registres de langage).
- Un enseignant dominé lui-même et s'imposant par des normes, des rituels ou des protocoles d'adultes sans les expliquer, les relativiser.
- Un enseignant qui adopte un ton, des inflexions, un vocabulaire de type "professoral" ou encore infantilisant.
- Etc.

Rôle-individu

- Un enseignant qui ne s'ouvre jamais ou "se retient" comme individu face à ses élèves, sans confidences, rire, tristesse, expression de ses problèmes ou perplexités pédagogiques.
- Un enseignant qui, par ses comportements non verbaux et paraverbaux surtout, crée des discriminations atteignant les "individus": garçon fille, "bon" "mauvais", fiable non fiable, aimé non aimé.
- Un enseignant qui manifeste son insécurité, sa colère, son énervement de façon indirecte, sans en parler ouvertement et simplement.
- Un enseignant qui ne se laisse aucune place, aucun moment naturel pour abandonner son rôle de "responsable" en classe.
- Un enseignant qui n'implique jamais ou rarement les élèves dans ses objectifs, ses problèmes pédagogiques, ses raisons d'assumer ou de faire assumer tel ou tel rôle ou modèle.
- Un enseignant qui, devant un dysfonctionnement quelconque dans la classe, s'empresse de le corriger ou de le contrôler au lieu d'exprimer ce qu'il trouve gênant ou inacceptable et d'inviter à discuter d'une solution, d'une résolution collective.
- Etc.

b) Actions

C'est tout ce qui peut enlever à l'élève la chance d'agir personnellement dans le cadre des objectifs et de l'organisation nécessaire de la classe; tout ce qui rend l'action du professeur prépondérante et absolue.

Circonstances

- Un enseignant qui règle le temps de la classe selon son programme ou interrompt une activité intéressante sans expliquer ses raisons, son problème, ses contraintes.

- Un enseignant qui fait faire de la communication orale ou écrite sans qu'il y ait d'enjeu réel et personnel pour les élèves, autre que de manifester leurs compétences.

- Etc.

<u>Modèles de contenus</u>

- Un enseignant qui dirige, orchestre et oriente l'expression de contenus par des questions fermées, des choix unilatéraux, des manipulations visant à récupérer les intérêts naïvement exprimés sur sa demande.

- Un enseignant qui se croit toujours obligé d'évaluer, d'approuver ou de désapprouver au lieu de parfois écouter et laisser l'évaluation à l'intéressé.

- Un enseignant qui ne laisse pas aux élèves la chance d'exprimer leurs petites connaissances et expériences avant d'enrichir ou d'organiser celles-ci grâce à de nouvelles informations.

- Etc.

<u>Modèles formels</u>

- Un enseignant qui condamne dans l'absolu un usage linguistique attesté dans le milieu social dont s'inspire l'élève.

- Un enseignant qui, même s'il n'y a aucune urgence, propose ou impose directement une façon de s'exprimer sans d'abord accepter celle qu'on lui manifeste, l'apprécier, en faire trouver d'autres et faire faire un choix motivé parmi celles-ci.

- Etc.

<u>Rôle-individu</u>

- Un enseignant qui monopolise l'interaction.

- Un enseignant qui évalue directement <u>l'individu</u> et, parfois, à travers lui, son milieu, plutôt que de ne qualifier que le comportement ou la performance de cet individu.

- Un enseignant qui décide tout, là où il pourrait faire d'une décision discutée entre élèves une excellente activité d'apprentissage et de développement.
- Un enseignant qui ne donne aucune chance à l'élève de comprendre ce qu'il évalue et mesure lorsqu'il met des notes, pourquoi il évalue cela et d'après quoi (ceci vaut surtout pour des performances où la subjectivité de l'individu est agissante: oral, expression artistique, communication écrite, etc.).
- Etc.

Remarques

Il est délicat de décrire ainsi de l'extérieur des comportements "à éviter". Découlant d'attitudes ou de besoins plus profonds, ils sont rarement isolés chez un enseignant (besoin de contrôle, peur du "désordre", peur de "perdre du temps", de ne pas couvrir le "programme", etc).

De plus, c'est surtout aux niveaux non verbal et paraverbal et même situationnel que les choses se passent[1].

Enfin, certains comportements, normalement peu souhaitables, sont en quelque sorte neutralisés par des qualités humaines comme l'authenticité, la générosité communicative, etc. Quoi qu'il en soit, il y a ici matière à réflexion et, probablement, à amélioration. L'essentiel au fond, c'est d'être soi-même congruent, authentique et ouvert à la communication véritable.

En guise de bilan

On peut maintenant revenir à la 1re activité de cette étape, p. 51, relire ce qui a été noté et voir si notre analyse pourrait être précisée à l'aide des éléments et des cadres qui viennent d'être proposés dans la 2e activité.

---

1. Pour s'en rendre compte, on peut sauter quelques pages et lire p. 90-91 ci-après la liste des changements situationnels que vivent certains élèves en entrant à l'école.

### 3.2.4 Prise en charge du climat de communication et objectifs d'apprentissage

Il serait artificiel, inefficace et à la limite impossible d'atteindre des objectifs d'ordre linguistique ou discursif à l'oral, dans une classe où l'enseignant mais aussi les élèves n'ont pas pris en charge leur milieu commun de communication. On se rappellera à ce sujet que les habiletés et connaissances reliées à l'axe de la symbolisation (formalisation et organisation des contenus) n'ont de sens, de motivation et d'efficacité que comme médiatisation d'un processus plus fondamental, l'interaction des interlocuteurs dans une situation donnée.

Cette interaction est régie et dépend en grande partie de normes et de qualités personnelles spécifiques, différentes de celles que l'on vise à faire maîtriser sur le plan du langage et de la symbolisation en général.

Il y a donc là des objectifs d'apprentissage pour les élèves, objectifs qui, traditionnellement, ont été "traités" soit plus ou moins empiriquement en dehors de l'école et selon les milieux, soit dans l'école, à travers l'imposition plus ou moins directe de normes ou de cadres disciplinaires qui, trop souvent, n'instruisaient l'enfant que de ce qu'il est défendu ou inconvenant voire immoral de faire.

Une prise en charge de la communication orale comme matière scolaire implique nécessairement ces objectifs et le choix d'une pédagogie adaptée à leur nature. Or, se décentrer, respecter l'interlocuteur et prendre conscience de nos attitudes personnelles dans l'interaction sont des qualités qui reposent sur un niveau de développement, une prise de conscience et un engagement motivé, autant que sur une connaissance des normes et des gestes à poser ou à ne pas poser. Nous distinguerons donc ici objectifs de développement et objectifs de comportement.

Les premiers dépendent surtout de l'enseignant, de la qualité de son observation et de ses interventions; les seconds, sur la base des précédents, de l'implication consciente de l'élève.

a) Objectifs de développement

Les objectifs de développement reposent essentiellement sur une prise de conscience intéressée des différents facteurs intervenant dans une interaction.

Permettre donc aux élèves de prendre conscience:

- de leurs attitudes (rôles), de leurs motivations (individu) et des effets de l'une et l'autre dans l'interaction;
- des similitudes et des différences individuelles, de leur valeur pour chacun et pour tous, de l'intérêt qu'il y a à les accepter et à les respecter réciproquement;
- de la responsabilité et de l'influence de chacun dans l'instauration d'un climat agréable ou désagréable de communication;
- des difficultés et obstacles que chacun rencontre dans la communication (en classe et en dehors);
- de la nécessité d'une réflexion commune sur ce sujet et d'un consensus autour de certaines "résolutions" dans le groupe;
- de la nature et des difficultés du rôle (statut) confié à certains participants, y compris l'enseignant, et du respect auquel a droit l'"individu" assumant ce rôle;
- de la valeur et de l'utilité des normes et règles culturelles ou sociales communément admises dans la société en général;
- de la relativité de ces normes et règles selon l'enjeu, la situation, le milieu social;
- de l'importance d'une interaction de qualité dans la vie personnelle de chacun et dans le monde en général.

b) Objectifs de comportement

Les objectifs de comportement devraient découler des prises de conscience ci-avant et prendre la forme de "résolutions" de classe et éventuellement d'individus.

La façon de procéder la plus simple, la plus naturelle et la plus efficace est d'instaurer dans la classe une certaine habitude de discussion et d'échange sur la communication (métacommunication)[1]. Au cours de ces "moments", on pourra, à partir d'expériences d'élèves ou de constatations de dysfonctionnement dans le milieu même de la classe, aborder différents aspects des objectifs de développement ci-avant et, lorsque cela est nécessaire, faire trouver des solutions qui pourront devenir, le cas échéant, des "résolutions" de groupe.

Cette façon de faire assure au maximum la compréhension et l'implication des élèves, l'adéquation des objectifs avec, d'une part, le degré de développement des élèves et, d'autre, part, les besoins de la classe, enfin, la possibilité d'une évaluation personnelle et collective des tentatives de prise en charge.

---

1. La 3[e] activité de la présente étape propose précisément une amorce à ce type de discussion.

## 4. TROISIÈME ACTIVITÉ. — QUE PENSENT LES ÉLÈVES DE LA COMMUNICATION?

### 4.1 Présentation

Il s'agit d'une activité de type "application pédagogique"[1]. L'enseignant intéressé, après s'être préparé lui-même par une observation attentive de différents phénomènes de communication dans sa classe, amorcera avec ses élèves une première conversation sur ce sujet et, du même coup, introduira dans le petit milieu dont il a la responsabilité, une préoccupation et une réflexion communes sur lesquelles il pourra s'appuyer par la suite, lorsque viendra le moment de faire prendre en charge des aspects plus précis de l'oral.

Dans une démarche d'implantation de l'oral comme objet d'apprentissage, ce type d'activité constitue la base de tout l'édifice. On peut même imaginer qu'il puisse, dans certains cas, chez les petits par exemple ou moyennant une certaine extension tout au long de l'année, permettre à lui seul d'atteindre tous les objectifs d'une prise en charge de l'oral. Il consiste à favoriser et à articuler par la suite une prise de distance naturelle, rassurante, mais engageante aussi par rapport aux automatismes si personnels, donc si délicats, de la communication orale. En fait, c'est, mise en pratique, la métacommunication (forme d'objectivation) dont il a déjà été question ci-avant et qui, progressivement, pourra déboucher de façon motivante sur l'observation et l'acquisition des "modèles" formels ou de contenu.

### 4.2 Document: amorcer une prise en charge de l'oral dans la classe

#### Buts de cette première activité avec les élèves

Il est important de bien comprendre les buts de l'activité et l'esprit qui sous-tend ces buts. L'enseignant devra surtout se pénétrer de l'idée que, au cours de cette activité, son rôle premier n'est ni d'enseigner ni de "récupérer" quoi que ce soit en fonction d'un plan prémédité.

---

1. Voir introduction, page 4.

Son rôle sera plus précisément de favoriser au maximum chez les élèves la recherche et l'expression de ce qu'ils perçoivent et de ce à quoi ils réagissent personnellement dans leur champ d'expérience de la communication. Cela, dans le but, toujours pour l'enseignant, de mieux situer et de mieux comprendre où en est sa classe dans ce domaine: expériences individuelles, obstacles ou craintes, différences d'un élève à l'autre, niveau de conscience et d'intérêt des participants, etc.

Animée dans un tel esprit, l'activité permettra automatiquement d'atteindre, au profit des élèves et de la classe cette fois, d'autres objectifs (intérêt et motivation, décentrement, climat de communication, etc.).

Ceci dit, voici comment on pourrait formuler les objectifs de l'activité.

a) Pour l'enseignant surtout, situer le degré de conscience et d'intérêt des élèves en ce qui a trait au climat de communication en général et à l'impact des différents facteurs pouvant favoriser ou affecter ce climat.

b) Pour l'enseignant et les élèves, prendre connaissance des expériences et des réactions de chacun en ce qui concerne la communication orale en milieu scolaire.

c) Permettre ainsi aux élèves et compte tenu de l'intérêt réel manifesté par l'enseignant:

   - de faire l'expérience rassurante et valorisante d'une communication et d'une recherche importante où ils peuvent s'impliquer comme individus;

   - de se familiariser avec une démarche réflexive organisée (métacommunication) sur la communication et le langage;

   - de percevoir par eux-mêmes la nature et l'importance du climat de communication et des facteurs ou comportements qui l'influencent, en classe comme dans la vie;

   - éventuellement et pour certains élèves, de dédramatiser différentes craintes ou inhibitions par le fait d'en parler et de les voir partagées par d'autres.

Préparation à l'activité

En vue de se préparer mentalement ou matériellement au type d'activité qui va suivre, on peut, pendant quelques jours au moins, consacrer quelques minutes aux réflexions et observations suivantes.

a) Choisir, dans sa propre pédagogie courante, trois ou quatre des facteurs étudiés aux pages 68-72 ci-avant et imaginer, soit les explications naturelles et franches qu'on donnerait aux élèves qui nous signaleraient ce facteur comme gênant leur communication, soit comment il y aurait moyen d'introduire de nouveaux comportements mieux adaptés, soit (et si possible) l'une et l'autre de ces deux réflexions.

   Exemples de facteurs:

   - disposition spatiale des interlocuteurs;
   - absence de confidence, d'expression de sentiments personnels de la part de l'enseignant;
   - manque d'information permettant aux élèves de comprendre et de s'impliquer sur le plan des objectifs;
   - absence d'occasions où les élèves pourraient communiquer leurs petites connaissances avant de se voir enseigner ce qu'il faut savoir sur un sujet donné;
   - Etc.

b) Repérer trois ou quatre élèves très peu ou peu loquaces. Observer et analyser les situations qui provoquent chez eux la manifestation verbale mais aussi non verbale et paraverbale d'intérêt à communiquer, tels le sujet abordé, la matière, l'enjeu, l'échange libre ou le jeu, le nombre de participants, la présence d'un adulte, les amis ou personnes avec qui ils communiquent, etc.

   Essayer ensuite de trouver et de provoquer, d'après ces observations, les situations qui favoriseraient la suppression de leur mutisme ou des causes présumées de ce mutisme: tête à tête sur des sujets familiers, petits services demandés à l'élève, manifestations non verbales occasionnelles d'affection, menues responsabilités dans un groupe ou dans la classe, etc.

L'activité comme telle

Un petit rappel d'abord. Cette activité ne doit être perçue ni par l'enseignant ni par les élèves comme exceptionnelle et sans lendemain. Il s'agit au contraire d'une activité naturelle, justifiée et facilement explicable par l'importance du sujet et la nécessité d'en parler dans un groupe où l'on a sans cesse à communiquer et à s'occuper de la communication. Dans la démarche proposée ici, ce type de réflexion commune sur l'un ou l'autre aspect de la communication sera en outre chose courante puisqu'il constitue le moyen le plus simple et le plus naturel pour favoriser une prise en charge motivante de la "matière" orale.

a) Nature de l'activité

Il s'agit tout simplement d'organiser une discussion aussi personnelle que possible au cours de laquelle élèves et enseignant pourront s'informer mutuellement et réfléchir à propos des conditions de communication (obstacles, éléments facilitants) dont chacun a ou a eu l'expérience dans la vie en général et dans le milieu scolaire en particulier.

Ce sujet constitue une amorce directe à une réflexion ultérieure sur d'autres aspects (voir "objectifs de développement", page 74 ci-avant) et à une prise en charge collective de l'un ou l'autre projet ou de l'une ou l'autre "résolution" (objectifs de comportement) pouvant améliorer ou faciliter la communication en classe (climat, organisation, etc.).

b) Quelques aspects pratiques

Chaque enseignant connaît assez son groupe d'élèves et se connaît assez pour mener à bien une telle activité. Voici cependant quelques réponses à des problèmes courants. Elles s'inspirent des expériences similaires déjà faites par plusieurs groupes d'enseignants[1].

---

1. À Granby, à Asbestos, à Sherbrooke et à Angleur (Belgique) où toute une école a voulu, en s'inspirant des mêmes principes, s'engager dans ce type de démarche.

Durée

Il s'agit non d'une activité isolée mais d'un projet à moyen et même à long terme. La présente phase consiste à introduire dans la classe un sujet de préoccupation et de réflexion et à lui préparer, par la suite, la place qui lui revient. Cette opération nécessitera très probablement plusieurs séances de discussion échelonnées sur trois ou quatre semaines. On pourra par exemple passer d'un 1er échange ouvert, subjectif et peu "pratique" à des réflexions plus approfondies sur certains aspects exprimés ou ... oubliés et se rapportant de plus en plus au milieu de communication de la classe[1].

Contenus

L'enseignant intéressé pourra s'inspirer des pages 68-72 et 74 ci-avant, mais pour lui-même et comme cadre général permettant de situer et de "pousser" certaines réflexions venues des élèves.

Mise en situation

Les plus simples et les plus franches sont les meilleures et il serait déplorable, dans une telle démarche, que les élèves puissent sentir ou appréhender une "manipulation" ou une "ruse pédagogique" quelconque. Le mieux est qu'ils perçoivent le plus tôt possible les raisons de telles discussions et qu'ils puissent les faire leurs. Avec des plus petits, qu'il ne faut d'ailleurs pas sous-estimer, on peut commencer par faire découvrir l'univers concret qui se cache derrière certains mots comme "parler", "bavarder", "écouter", etc. Avec des plus grands, on peut aborder plus directement le problème et les raisons pour lesquelles on désire s'y intéresser, telle l'importance du sujet dans la vie courante. L'essentiel est alors de rejoindre dès le départ où le plus tôt possible le vécu concret de l'élève, lui donnant ainsi une prise personnelle sur le phénomène.

---

1. Dans certaines classes, enseignant et élèves ont même choisi de prolonger les premiers échanges par une sorte de questionnaire d'enquête auquel chacun répondait ensuite par écrit et à partir duquel on pouvait alors dégager des sujets de réflexion et de prise en charge.

Animation

Il s'agit d'une discussion de groupe et, qui plus est, d'un groupe de jeunes élèves. Ceci suppose un certain laps de temps avant que la discussion puisse se centrer et s'articuler autour d'un thème ou d'un champ précis. Ne pas être trop pressé donc et laisser à chacun la chance d'exprimer sa façon d'entrer dans le sujet. Sur cette base, on pourra alors retenir un ou plusieurs aspect(s), les faire illustrer et expliquer, puis préciser progressivement le champ de discussion vers lequel on progresse: de la vie en général à la vie de classe, des faits (concrets) et des réactions subjectives qu'ils provoquent à la recherche sur les causes ou les facteurs en jeu. Savoir aussi s'arrêter lorsque la discussion s'essouffle, dresser ou faire dresser un bilan provisoire (aspects positifs à retenir, domaines dont on devra rediscuter) et inviter éventuellement à réfléchir ou à observer en attendant la reprise de la discussion. Ne pas craindre entre temps de rappeler à l'occasion la démarche de réflexion entreprise et d'y rapporter un événement ou l'autre qui nous y a fait repenser.

Suites et prolongements

Les élèves devraient sentir d'une discussion à l'autre qu'il y a une évolution, des découvertes qui s'articulent, progressent et se resserrent autour d'une prise en charge collective et individuelle de leur milieu de communication commun, de ce qui peut le rendre plus agréable, plus efficace et plus juste pour tout le monde. D'éventuels projets ou résolutions pourront alors être discutés, étudiés dans leurs aspects pratiques et mis à l'essai.

## ÉTAPE III

## PRENDRE ET FAIRE PRENDRE L'ORAL EN CHARGE:
## SITUATIONS SIGNIFIANTES ET INTÉGRATION DES SITUATIONS DE COMMUNICATION

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

# 1. OBJECTIFS DE L'ÉTAPE III

## 1.1 Rappel et introduction

L'étape précédente a permis de comprendre l'importance du climat de communication, aspect majeur de la situation d'apprentissage dans laquelle l'enseignant et le système éducatif placent les élèves.

C'est en effet à travers ce climat que l'enfant peut se percevoir:

- comme "individu" actif maîtrisant progressivement les rôles et les modèles qu'on lui propose ou au contraire comme "individu" passif dominé par la puissance sociale et institutionnelle des normes;
- comme appartenant à un milieu privilégié et valorisé au départ ou comme invité forcé dans un monde qui ne sera jamais vraiment le sien.

C'est également à travers lui que l'élève peut ou ne peut pas découvrir, dans un milieu qui offre autant de possibilités que l'école, les champs et les modes nouveaux de communication dont il aura besoin.

En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, c'est enfin de ce climat que dépendent, pour l'élève, la sécurité qui permet son décentrement dans la communication, de même que la motivation et la possibilité de s'impliquer dans l'élargissement et l'approfondissement personnels de ses moyens de communiquer.

Toujours au cours de cette étape II, un processus de départ a été enclenché; il va servir de base tout au long de notre démarche. On a en effet commencé à mettre en évidence un sujet de discussion et de préoccupation: la communication orale.

La présente étape va maintenant aborder le problème de l'exploitation et de l'organisation, à des fins éducatives, des multiples situations possibles de communication dans la classe.

Faire parler les élèves dans des situations naturelles, signifiantes et variées est déjà un moyen important, suffisant même dans certains cas, de favoriser des apprentissages à l'oral. Il n'en reste pas moins que l'école, comme lieu d'apprentissage, doit non seulement accueillir et favoriser cette pratique naturelle mais aussi lui ajouter une dimension spécifique: la prise de conscience de la communication orale comme champ de réflexion et de progrès et l'évaluation constante de cette prise en charge.

## 1.2 Objectifs

Cette troisième étape devrait permettre à chacun:

a) de rechercher et de distinguer les situations scolaires signifiantes de communication;

b) de comprendre comment les intégrer dans un tout cohérent et adapté aux besoins de la classe;

c) de sensibiliser les élèves aux types d'enjeux que l'on peut poursuivre lorsqu'on utilise en classe la communication orale.

## 2. PREMIÈRE ACTIVITÉ. — DISTINGUER ET ORGANISER LES SITUATIONS D'ORAL

### 2.1 Présentation

Il s'agit d'une activité de type "instrumentation pédagogique"[1]. Elle consistera en une alternance de courts exposés posant un problème pratique et fournissant un cadre d'analyse, et d'exercices ou de propositions permettant d'étudier les possibilités de traduire, dans la pratique, les éléments de solution proposés.

L'organisation d'une prise en charge systématique de la communication orale dans la classe pose plusieurs problèmes. Problème de fond d'abord: qu'est-ce qu'une situation signifiante de communication (voir 2.2.1)? Problèmes d'organisation ensuite: où trouver des situations de cette qualité et comment les classer en fonction des différents aspects d'une prise en charge de l'oral? Comment y introduire progressivement les éléments de réflexion (métacommunication) qui permettent à l'élève de s'impliquer, au-delà d'une simple pratique spontanée, dans la poursuite consciente de certains objectifs (voir 2.2.2)? Comment, enfin, concevoir une démarche d'enseignement en tenant compte de la nature des situations de communication, de leur intégration naturelle dans un milieu de vie scolaire et de la nécessaire implication des élèves dans des apprentissages justifiés à leurs yeux et évaluables par eux et par l'enseignant (voir 2.2.3)?

C'est à ces problèmes que le document qui suit tente d'apporter et de faire apporter des voies de solution.

### 2.2 Document: enseigner l'oral à partir de situations naturelles de classe

#### 2.2.1 Des situations signifiantes pour l'élève

Les programmes récents d'enseignement de la langue maternelle, que ce soit au Québec ou ailleurs, insistent sur la nécessité de faire parler ou

1. Voir introduction, page 4.

écrire les élèves dans des situations signifiantes ou même aussi naturelles que possible. Ce souci reflète la découverte ou au moins l'émergence, à un niveau "officiel", de deux dimensions pédagogiques. La première, c'est que, avant d'être un objet d'étude pour l'enfant, le langage est une pratique répondant à des nécessités situationnelles et trouvant dans celles-ci sa justification première et son intérêt.

La deuxième, c'est que l'apprentissage est le fait de l'apprenant qui doit donc trouver, dans les situations qu'on lui propose, la motivation et le sens qui orientent ses efforts et son progrès.

Cette motivation et ce sens peuvent découler directement de l'objet et de la situation perçus comme tels par l'individu et pour son propre compte. Ils peuvent aussi se limiter à une acceptation plus ou moins forcée de cet objet et de cette situation, voulus par l'adulte et choisis en fonction de pratiques, de valeurs et de normes que l'élève a ou n'a pas au moins la chance de reconnaître comme étant aussi celles de son milieu d'appartenance.

Pour l'enseignant comme pour l'élève, le plus simple, le plus efficace et le moins risqué sur le plan de l'égalité des chances, ce serait de pouvoir fonder les apprentissages quels qu'ils soient sur le premier type de motivation et de sens. Après tout ce qui a été dit précédemment sur l'oral, moyen d'identification sociale de l'enfant, support premier de sa compréhension de lui-même et de sa relation au monde et aux autres, ce type de motivation et de sens devient tout simplement une nécessité pédagogique.

**Exercice 1**

Deux types de motivation et de sens viennent d'être distingués. La motivation peut provenir du fait que la situation elle-même touche l'élève, le concerne ou tombe dans son champ d'intérêt du moment. Elle peut aussi être indirecte et se ramener en fait à la volonté de l'enseignant dont l'élève s'accommodera selon qu'il accepte plus ou moins comme "naturelle à l'école" une certaine passivité de sa part. Dans ce cas, car il faut

intéresser l'élève pour qu'il s'engage dans quelque chose d'aussi personnel que l'oral, on fait souvent jouer une une motivation indirecte: le plaisir, le ludique. Cette motivation secondaire, à elle seule et sans autres supports, ne va pas nécessairement dans le sens d'une situation scolaire... Elle peut même en être plutôt la fuite ou l'évitement; d'où certains problèmes bien connus.

Le sens, lui, provient du "à quoi ça me sert?", "qu'est-ce que je cherche?", "pourquoi faire ça ici maintenant?". Or, à l'école, il y a un taux élevé de situations dont le sens ne peut être trouvé que si on connaît l'apprentissage visé à travers elles. Sens qui échappe donc très souvent à l'élève.

Voici quelques situations types. On tâchera de les analyser et de les comparer en terme de motivation directe/indirecte et de sens pour l'élève.

a) Un enseignant propose à une certaine heure de faire de la communication orale informative et organise un jeu de rôles au cours duquel un écolier explique à des extra-terrestres ce qu'est une école et ce qu'on y fait.

b) Idem pour un jeu de rôles, un mois plus tard, au cours duquel un élève remercie les parents d'un ami qui l'ont invité à une fête d'enfants.

c) L'enseignant souligne le fait que la veille encore un des leurs a perdu une de ses nouvelles espadrilles. Il fait constater que ce genre d'accident arrive souvent et qu'il est parfois bien difficile de retrouver ses affaires. Il propose de chercher une solution à ce problème et de la transmettre éventuellement à toute l'école

d) À la suite de plusieurs situations du type c, les élèves ont constaté qu'ils ont de la difficulté à concevoir et exprimer des instructions claires et simples. Pourtant, c'est important dans la vie (on trouve des exemples). On décide de travailler ce problème et on organise un premier jeu de rôles où des élèves "anciens" expliquent à des petits nouveaux ce qu'il faut faire lorsque tel ou tel problème ou événement se présente pendant qu'ils sont à l'école.

e) L'enseignant raconte quelque chose qui lui est arrivé dans une communication orale récente. Il fait constater que ce genre de problème arrive aussi à chacun des élèves et propose qu'on cherche ensemble les facteurs qui gênent ou empêchent la communication dans la vie en général puis dans la classe en particulier. Comme ça, on pourra voir ce qu'il y aurait moyen de faire.

### 2.2.2 L'école: un milieu artificiel?

Qu'est-ce qu'une situation "signifiante" dans la vie courante? C'est d'abord une situation naturelle; en d'autres termes, une situation normale dans le cadre de vie où l'on se trouve, que l'enfant peut donc situer et comprendre, et par rapport à laquelle il sait pouvoir agir ou réagir selon ses moyens. C'est ensuite une situation motivante, c'est-à-dire qui fournit en elle-même et directement à l'élève des raisons personnelles de s'impliquer dans une communication: besoin à combler ou à faire combler chez lui ou chez un autre; intérêt pour une action, une attitude, un savoir nouveau ou non encore maîtrisé; plaisir de partager avec d'autres un vécu du moment.

Ce type de situation peut-il exister à l'école? Très peu, pourrait-on croire, si l'on en juge par les "ruses" pédagogiques, les situations fictives ou, dernier recours, les cadres plus ou moins coercitifs qu'utilisent sans cesse nombre d'éducateurs. Qu'aurait donc l'école de si particulier pour justifier pareils moyens? En fait, rien qui n'existe aussi, au moins à un certain degré, dans la vie courante de l'enfant. Par contre, beaucoup de choses qui, par la place déterminante qu'elles occupent tout à coup, peuvent faire paraître l'école comme un milieu non naturel et non motivant par rapport à la "vraie vie".

Voici quelques-uns de ces facteurs, que nous ferons précéder des mots "taux de" ou "importance de" pour rappeler que c'est surtout l'aspect quantitatif et sa variation brusque qui jouent. Pour chacun de ces facteurs, pensons à la comparaison que peut faire l'élève avec sa "vraie vie".

- Taux d'immobilité physique, de non possibilité de choisir sa position dans l'environnement spatial.

- Taux de socialisation nécessité par la taille du groupe et sa composition due plus au hasard qu'à un voisinage naturel.
- Taux d'activités non "voulues", débutant et finissant, dans le temps scolaire, indépendamment de l'implication et des intérêts qui font agir l'enfant dans sa durée à lui.
- Taux d'activités dont le sens n'est pas directement perceptible par l'élève à partir de son expérience de vie et qu'il ne peut donc situer.
- Taux d'activités qui se succèdent sans rapports entre elles.
- Taux de non participation au choix des activités, des projets, des objectifs ou des décisions d'exploiter un événement intéressant.
- Taux d'activités nécessitant un "dépassement" de soi, de ses connaissances, de ses habiletés par rapport aux activités d'exploitation des acquis.
- Taux de silence ou encore de communication imposée à des fins de contrôle, par rapport aux possibilités d'expression spontanée de soi, de ses volontés et désirs, de ses connaissances et expériences, de ses réactions.
- Importance de l'aspect "rôle", statut ou fonction de l'adulte présent en classe par rapport aux occasions où son "individu" est accessible et disponible.
- Proportion de gestes, de comportements, d'activités qui sont matière à évaluation par rapport à ce qui reste comme activités libres, gratuites, recherchées pour elles-mêmes.
- Etc.

Tous ces aspects découlent en partie d'un système éducatif sur lequel l'enfant et l'enseignant lui-même ont peu de prise; mais en partie seulement. La brève liste qui vient d'en être dressée laisse déjà entrevoir bien des possibilités d'aménagement. Il suffit de la reprendre point par point pour se rendre compte de l'impact que pourraient déjà avoir: une certaine possibilité de se mouvoir dans la classe; des contacts plus fréquents avec l'individu-professeur; une compréhension meilleure des

activités, de leurs objectifs et de leurs rapports avec la vie; des périodes où les élèves peuvent faire des activités scolaires de leur choix; des moments de discussion permettant à chacun d'exprimer et de partager ses difficultés, ses désirs, ses suggestions; une intégration plus grande des matières et donc des activités dans le temps scolaire; une participation plus grande à la découverte, au choix et à l'évaluation des objectifs; etc.

Mais indépendamment de ces aménagements et même si certains de ceux-ci sont "impossibles", ce qui peut permettre à l'enfant d'accueillir son milieu de classe comme "naturel" quand même, c'est la possibilité d'y agir et d'y interagir verbalement et, à travers cette parole, de s'y mettre au monde et de s'approprier ce monde, de s'y organiser.

Ce sont là des situations signifiantes de base; non seulement naturelles dans le cadre de vie normal de l'école mais à partir desquelles on peut, sans artifices, déboucher sur une communication orale motivée, sur une prise en charge de cette communication et des objets sur lesquels elle porte et même sur des exercices de communication partant de situations fictives ou de jeux.

**Exercice 2**

Pour chacun des aspects listés ci-avant, imaginer une forme d'atténuation compatible avec le cadre scolaire que nous envisageons et concevoir le rôle que devrait jouer la communication dans ce réaménagement éventuel. Ceci devrait nous donner une liste impressionnante voire illimitée de situations signifiantes de communication que nous apprendrons à classer et à organiser en 2.2.3 ci-après.

### 2.2.3 Trois types de situations à distinguer

#### a) Un principe de classement

Faire parler et participer les élèves dans le cadre naturel de ce qu'ils vivent et ont à vivre dans un milieu scolaire ouvert sur le monde extérieur, c'est une base à la fois simple et pratique si l'on songe à tous

les effets bénéfiques qu'elle peut entraîner: climat, responsabilisation, égalisation des chances, sécurité émotive, etc.

Cette base est-elle suffisante pour qu'il y ait prise en charge des apprentissages en communication orale? Pour les plus petits, oui ou à peu de choses près. Pour les 6-12 ans, il faut pouvoir y ajouter progressivement une métacommunication, tout aussi naturelle et constituant également en elle-même une forme enrichissante de communication. Comment le faire? En distinguant d'abord puis en reliant et en intégrant les principaux types de communication que peut susciter la vie de classe.

Il existe un principe de classement qui respecte la nature même de la communication; c'est l'enjeu; en d'autres termes, le résultat ou le bénéfice que les participants recherchent selon les situations et sur lequel ils centrent leur attention et leurs efforts.

Le schéma déjà utilisé dans les étapes précédentes peut une fois de plus être mis à contribution. Il permet de situer trois enjeux principaux et de comprendre leur articulation à la fois psychologique et pédagogique.

Premier type d'enjeu, l'interaction avec ce qu'elle remplit comme fonctions dans le groupe: intégration personnelle dans le groupe, harmonisation des actions et des interactions, appropriation individuelle et collective des événements et des centres d'intérêt.

Deuxième type d'enjeu, l'objet interrogé pour lui-même. Il fait évidemment partie du premier type d'enjeu mais, grâce à la médiation du langage, il peut, dans certaines circonstances, polariser l'attention, se "détacher" de l'interaction et devenir, en lui-même, un objectif à atteindre, un enjeu. Ceci suppose une certaine capacité de décentrement de la part des interlocuteurs.

Troisième type d'enjeu, la symbolisation perçue comme habileté et/ou comme plaisir recherchés pour eux-mêmes. Dans une situation de ce type, l'interaction entre les individus réels s'efface davantage encore. On

joue ou on s'exerce et c'est là que réside la motivation, l'enjeu recherché. Encore une fois, cet enjeu apparaît épisodiquement au sein même des enjeux précédents; mais dans certaines circonstances, il peut devenir dominant et consciemment recherché pour lui-même; les interlocuteurs ont alors une motivation et des attentes métacommunicatives: ils s'observent communiquant et contrôlent leur performance selon un critère de plaisir, d'effet à obtenir, d'émulation, etc. Lorsque ce critère est d'atteindre un certain degré d'habileté, un certain "modèle", on a affaire à un jeu-exercice; ce qui demande bien sûr un niveau de sensibilisation et de décentrement assez élevé[1].

Trois commentaires importants

1. Le premier enjeu contient les deux autres, mais comme des épisodes "imposés" par les circonstances et non comme des orientations conscientes et systématiques de décentrement.

2. Le "jeu" de langage et de communication existe dès l'âge le plus tendre[2]; à ce moment, cependant, il n'est pas (ou très peu) distingué des autres enjeux et, par conséquent, sa prise en charge ne se fait pas selon des motivations et des attentes d'ordre métacommunicatif. On peut, on doit même, jouer ou s'"exercer" sans le savoir dès la maternelle; mais il serait pédagogiquement maladroit de vouloir, à ce niveau, faire endosser, par les enfants, des objectifs qui ne correspondraient pas à leurs intentions ludiques spontanées.

3. Ces trois enjeux, lorsqu'ils sont consciemment et systématiquement visés par les interlocuteurs, correspondent à trois niveaux de décentrement et/ou de sensibilisation. Ils constituent donc une sorte de progression naturelle dans la prise en charge de la communication orale à l'école. Chacun de ces enjeux, si les élèves y sont sensibilisés, fournit des objectifs d'apprentissage faciles à faire découvrir et éventuellement endosser par la classe.

---

1. L'exercice scolaire est souvent la caricature malheureuse de ce genre de situation. Ce qui lui manque en effet, c'est la motivation et les attentes qui permettraient à l'élève de comprendre et de désirer personnellement les enjeux en cause.

2. Voir à ce sujet les pages 158 et 159.

**C'est sur ces réalités qu'est fondée toute la démarche de sensibilisation et de prise en charge d'objectifs par la classe.**

b) Types de situations à exploiter en classe selon leur enjeu dominant

PREMIER type d'enjeu: intégration et harmonisation des individus dans un groupe

C'est le type de situation et d'enjeu le plus courant et le plus fondamental dans la vie. C'est aussi celui sur lequel reposent les deux autres et ce, pour deux raisons: sans harmonisation des interactions et sans connivence ou complicité entre les individus d'un groupe, il n'est guère possible de se décentrer vers un objet commun et encore moins peut-être vers un exercice d'apprentissage avec les risques de maladresses ou d'erreurs que cela comporte. De plus, c'est au cours de ces types de situations que peuvent être introduits les thèmes ou les objets de réflexion et d'action qui touchent le groupe.

Motivations, dominantes et buts poursuivis

L'interaction avec ses diverses conditions de satisfaction et de réussite: pouvoir s'exprimer et être écouté, être respecté voire assisté par les autres éprouver le plaisir de communiquer, parler de ce qui se passe, se faire chacun une idée de ce que les autres pensent, sentent ou désirent, y réagir, dégager les tendances qui se manifestent, bref, se connaître comme groupe et comme partenaires face à une situation commune.

Situations types

Échange de perceptions, d'avis, de sentiments à propos d'un événement, d'un problème ou d'un thème pouvant intéresser le groupe: problème ou difficulté, introduction d'un thème nouveau ou d'une action nouvelle, événement extérieur ou intérieur à l'école, avis sur un aspect de l'organisation ou de la vie de classe, etc.

Parfois, ce type de communication pourra servir d'introduction au deuxième type, davantage centré sur le besoin de connaître ou de décider quelque chose.

Objectifs d'apprentissage possibles à faire dégager par les élèves

- Apprendre à s'interroger sur ce que l'on ne ressent parfois que confusément.
- Apprendre à se situer positivement dans le groupe.
- Apprendre à découvrir et à accepter les différences individuelles.
- Apprendre à suspendre ses réactions spontanées, à les relativiser, à les enrichir ou à les nuancer en découvrant celles des autres.
- Découvrir et assumer certaines normes sociales ou certaines règles pratiques dans la façon d'interagir dans un groupe et selon les circonstances.
- Apprendre éventuellement à animer, synthétiser, reformuler de façon fidèle.
- Découvrir l'importance d'une formulation personnelle efficace et d'une interprétation nuancée de la formulation des autres.
- Etc.

Rôles principaux de l'enseignant

Il s'agit avant tout de souligner et de faire découvrir le sens et l'importance, dans la classe comme dans la vie, de ce type de communication; de dégager ou faire dégager les règles explicites ou implicites qui favorisent ce genre d'interaction et les effets que l'on vise à travers lui; enfin, de faire prendre en charge par le groupe certains objectifs concernant la socialisation, l'organisation, la participation dans ces "mises en commun" (voir ci-avant les buts poursuivis et les objectifs possibles).

Retour ou "objectivation"

Comme pour toute objectivation ou retour, il faut se limiter à ce qui va dans le sens des buts poursuivis, de l'objet de discussion, des résultats obtenus et, éventuellement, des "modèles" qui pourraient permettre un échange plus agréable ou plus fructueux.

Dans ce type de situation, le bilan affectif général et la synthèse pratique des contenus exprimés sont les formes les plus naturelles d'objectivation.

En cas de dysfonctionnement, l'enseignant pourra signaler ou faire exprimer immédiatement les inconvénients qui en découlent si du moins ils sont assez graves pour léser un participant ou compromettre sérieusement la communication. Dans les autres cas, il vaut peut-être mieux observer, enregistrer, dégager les problèmes qui se posent, et, après un certain laps de temps, les introduire comme sujet de réflexion dans une séance de discussion portant sur la communication (voir discussion organisée avec les élèves à la fin de l'étape II, troisième activité).

## Évaluation et mesure

Il s'agit ici de situations ouvertes et aussi spontanées que possible. L'évaluation ne devrait donc pas porter directement sur ce qui se passe dans une séance ou une autre mais sur le respect des "résolutions" ou des objectifs dégagés explicitement par le groupe. Les comportements impliqués étant très souvent d'origine émotive ou affective (individu), il serait souhaitable et aussi plus efficace que, au lieu d'être unilatérale, cette évaluation et cette mesure découlent en partie au moins de l'auto-appréciation de l'élève ou du groupe.

## Exercice 3

En relisant les "situations types" ci-avant et en pensant aussi à une classe bien précise, on pourrait ici imaginer un certain nombre de sujets ou de circonstances favorisant le climat de communication dans la classe, la mise en commun des apports individuels et/ou la prise en charge et la réflexion en ce qui concerne le langage et la communication. On peut du même coup penser à la façon dont on pourrait s'y prendre pour que les élèves comprennent que ces préoccupations et ce type de communication vont dorénavant et régulièrement faire partie de leurs activités et qu'ils prennent conscience des avantages que cela apportera et de l'implication commune que cela demandera.

DEUXIÈME type d'enjeu: recherche de connaissances, critique de valeurs, projets ou décisions

Dans ce genre d'enjeu, l'attention des participants se centre sur un objet extérieur précis qui, moyennant bien sûr une interaction efficace, va orienter l'écoute et les prises de parole.

C'est le type de situation grâce auquel l'enseignant peut intégrer l'oral aux autres objectifs scolaires et le mettre au service de l'atteinte de ces objectifs. En procédant de cette façon, il fait d'une pierre trois coups: il contribue au climat de participation et d'implication, il favorise l'atteinte d'objectifs autres que ceux de l'oral et il développe l'apprentissage direct et pratique de certaines habiletés propres à l'utilisation efficace de la communication et du langage comme outils de réflexion, de connaissance et d'organisation.

Motivations dominantes et buts poursuivis

Les buts poursuivis se confondent avec l'objet de communication et ce qu'il représente comme intérêts pour le groupe: mieux connaître l'objet, mieux comprendre ce dont il s'agit, mieux juger ou apprécier, organiser ou décider quelque chose de complexe tous ensemble, être efficace.

Situations types

Effort collectif pour mieux comprendre, mieux juger ou mieux organiser un sujet ou une action, directement ou indirectement relié aux apprentissages scolaires du groupe. Exemples: organisation d'une enquête ou d'une cueillette d'informations, exposé individuel ou d'équipe et discussion sur un sujet prévu et situé lors d'une démarche antérieure, justification et organisation d'un projet de classe ou d'une solution à un problème, recherche d'une appréciation plus juste ou plus profonde d'un phénomène impliquant des valeurs sociales, morales ou esthétiques, toute autre situation où l'on cherche un "modèle" acceptable de connaissance, d'appréciation, d'action, suffisamment complexe et prégnant pour justifier une ou plusieurs séances de communication.

Note. -- Ce genre de communication, moins "ouvert" que le précédent devrait toujours être amorcé en fonction d'un enjeu aussi concret et précis que possible pour les participants. Cet enjeu précis pourrait d'ailleurs la plupart du temps avoir été dégagé lors de la communication du 1er type.

Objectifs possibles d'apprentissage en communication orale

Mises à part les règles ou convenances directement reliées à l'efficacité de l'interaction et au respect des individus, mises à part aussi les connaissances ou les valeurs recherchées dans ces situations, les objectifs, en communication orale proprement dite, se rattachent aux deux pôles de l'axe de la symbolisation: choix et organisation du contenu et formulation efficace en fonction de la situation et de l'enjeu.

Ces objectifs seront repris plus en détail lorsque, dans les étapes ultérieures, on analysera les habiletés requises par les fonctions informative, persuasive, etc. du discours. En voici cependant les principaux.

- Apprendre à distinguer une attitude ou un contenu objectif de leur pendant subjectif.
- Apprendre à choisir et organiser un contenu en fonction d'un but à atteindre ou d'un point de vue retenu et sans en dévier.
- Apprendre à distinguer et à intégrer différents aspects ou diverses approches d'un même phénomène.
- Apprendre à évaluer et à rechercher l'efficacité d'une formulation précise en fonction du type de contenu en cause.
- Apprendre à l'occasion à distinguer le sens conventionnel d'un mot (dénotation) de ses effets de sens subjectifs.
- Apprendre à évaluer et à nuancer ses attitudes et celles des autres lorsqu'il s'agit de porter un jugement de valeur.
- Apprendre à concilier des points de vue différents dans la recherche d'une solution ou d'une décision.
- Etc.

Rôles principaux de l'enseignant

- Faire découvrir et assumer progressivement ce qui distingue ce type de communication d'un échange ouvert du premier type par exemple.
- S'assurer que les élèves comprennent bien le but et le point de vue retenus et signaler ou faire percevoir (sans nécessairement les rejeter ou les interdire d'ailleurs) les "déviations".
- Relancer la communication en apportant éventuellement des objections, des problèmes nouveaux, des points de vue différents.
- Dégager ou faire dégager des bilans ou des synthèses.
- Faire distinguer éventuellement le général du particulier, l'essentiel de l'accessoire.
- Revenir après coup sur certaines formulations clés et en montrer les avantages ou les risques sur le plan de l'efficacité.

Objectivation ou retour

Mêmes remarques qu'en a ci-avant concernant l'orientation de l'objectivation en fonction uniquement des buts poursuivis et des moyens impliqués par la poursuite de ces buts.

Il est bon de distinguer et d'espacer éventuellement, dans le temps, l'objectivation directe et circonstancielle sur les enjeux (bilan, résumé, buts réalisés ou non réalisés, suites à donner, points forts ou faibles dans l'échange) et l'objectivation plus générale (métacommunication) portant, après plusieurs séances, sur le type de communication pratiqué, les habiletés à y développer et les objectifs d'apprentissage à retenir éventuellement pour mieux maîtriser telle ou telle habileté, compte tenu des faits constatés à plusieurs reprises dans ces situations.

Évaluation-mesure

En ce qui concerne la communication orale, elle devrait porter surtout, sinon uniquement, sur ce qui, au niveau de la formulation et des contenus, permet une certaine efficacité dans la poursuite des buts retenus (enjeux).

Les habiletés évaluées devraient dans toute la mesure du possible correspondre aux objectifs mis en lumière et choisis antérieurement par la classe pour ce type de discours ou de situation (voir ci-avant "l'objectivation générale").

Quoiqu'elle soit psychologiquement moins indispensable que dans le premier type d'enjeu (voir a ci-avant), la participation de l'élève et du groupe à cette évaluation reste éminemment souhaitable, ne fût-ce que pour des raisons d'implication, d'efficacité et ... de faisabilité.

Exercice 4

On peut ici, comme dans l'exercice précédent, relire la présentation de ce deuxième type d'enjeu (p. 98) et imaginer un certain nombre de contenus ou d'objectifs à propos desquels il serait intéressant:

1° d'organiser une discussion ouverte (premier type) permettant aux élèves de s'approprier le sujet,

2° de proposer un problème ou un objectif visant un résultat précis: connaître, critiquer-évaluer ou décider-organiser telle chose; puis d'organiser, avec ou sans préparation de la part des élèves, une "recherche" de ce résultat.

Les sujets peuvent aussi bien être un événement scolaire ou extrascolaire important qu'un aspect d'une matière au programme (morale, sciences, littérature, etc.) ou encore un projet de classe à organiser concrètement dans un but précis.

TROISIÈME type d'enjeu: "exercices" ou pratiques ludiques visant l'acquisition ou la découverte d'habiletés précises

C'est le type d'activité dans lequel l'enseignant et l'élève peuvent systématiquement et directement "travailler" la communication orale pour elle-même. On comprendra, d'après tout ce qui précède que, idéalement, un certain nombre au moins de ces activités devraient pouvoir être explicitement reliées, aux yeux des élèves, à des objectifs ou à des constatations discutés à la suite des activités des deux autres types.

Motivations dominantes et buts poursuivis

Le jeu, au sens restreint qui convient ici, consiste à emprunter certains éléments seulement à la vie réelle et aux rôles ou modèles culturels, puis à les utiliser à des fins subjectives de plaisir dans une situation libre, plus ou moins réaliste et indépendante des circonstances du moment[1].

L'exercice a les mêmes caractéristiques sauf que les fins poursuivies, sans exclure le plaisir, la découverte, la création, sont également d'ordre pratique: maîtrise d'habiletés formelles, évaluation de ses performances, exploration et découverte, etc.

Dans les deux cas, les "joueurs" pratiquent une forme plus ou moins consciente de métacommunication et d'auto-contrôle à travers cette métacommunication. Plus l'élève a déjà été sensibilisé (en d'autres occasions) aux habiletés réelles qu'il essaie de pratiquer, plus cette attitude métacommunicative est orientée, reliée à la vie réelle et donc susceptible d'y être transférée et prise en charge.

Situations types

Il faut plutôt parler ici de "mise en situation" puisque leur introduction dans la classe dépend davantage de la volonté et de la créativité de l'enseignant que des circonstances naturelles de la vie scolaire. On abordera plus systématiquement ce type d'activités lors de l'étude des différents types de discours (étape VI).

Objectifs possibles

Ils concernent en principe n'importe quel aspect des "rôles" (interaction) ou des "modèles" formels ou de contenu (symbolisation).

Par rapport à ces aspects, les objectifs seront orientés vers la découverte-exploration, la sensibilisation ou l'habilitation contrôlée et

1. Le jeu sera à nouveau défini dans l'étape V lorsqu'il s'agira de déterminer les fonctions du discours.

systématique. Cela dépendra du niveau de sensibilisation des élèves et de la relation que l'enseignant peut, en conséquence, établir entre ces jeux et des phénomènes relevés au cours des activités de types I et II.

Rôles principaux de l'enseignant

- Organiser des activités d'appropriation libre et d'habilitation.
- Les relier ou les faire relier, le cas échéant, à des phénomènes motivants de la vie réelle ou à des phénomènes constatés lors des activités des deux premiers types.
- Participer éventuellement aux activités.
- Respecter, dans ses interventions, le côté "essai personnel", recherché dans ce cadre, expressément voulu comme "fictif et sans conséquence".

Objectivation

Mêmes remarques qu'en a et b ci-avant concernant l'orientation et l'objet de l'objectivation qui doivent correspondre au type de situation et aux objectifs poursuivis consciemment par l'élève.

Dans le type d'activités concerné ici, et spécialement dans le cas de l'exercice ou du jeu-exercice "réaliste", il faudrait, à l'oral surtout, prendre le soin de situer sans cesse l'activité dans le cadre protecteur d'une connivence des participants qui, entre eux, essaient, non sans humour, d'apprécier ce qu'il y aurait de perfectible dans leurs tentatives "expérimentales".

Évaluation

Transformer un jeu en une sorte d'examen, c'est évidemment piéger l'élève et enlever son vrai sens à l'activité. Comme en a et en b ci-avant, la mesure éventuelle ne devrait porter que sur des objectifs convenus d'avance lors d'objectivations antérieures, faire entrer en ligne de compte l'effort d'implication et le "progrès" de l'élève plutôt que ses performances absolues et inclure l'auto-évaluation de l'élève ou du groupe.

Exercice 5

On pourrait relire ici les paragraphes "Motivations dominantes" et "Objectifs possibles" puis s'interroger sur nos activités d'oral actuelles et l'usage pédagogique ou l'évaluation que nous en faisons; enfin, imaginer une façon éventuellement mieux adaptée d'introduire et de traiter ce type d'exercice ou de jeu.

### 2.2.4 Progression et intégration des trois types d'activités

En principe, les trois types d'activités distingués ci-avant sont pratiqués dans toute classe normale à certains moments. Il suffirait donc simplement de:

- mieux les équilibrer (le type II est souvent peu pratiqué),
- mieux les exploiter (en les orientant vers les enjeux et les objectifs qui leur sont propres),
- mieux les intégrer grâce à une démarche progressive de sensibilisation et d'objectivation qui mettrait en évidence leurs relations.

Cela peut se faire sans rien bouleverser dans nos classes. Il suffit de bien comprendre ce qui distingue fondamentalement les trois types de situations et de suivre la démarche proposée p. 107 ci-après. Le reste n'est qu'une question de moment à choisir pour expérimenter telle ou telle forme nouvelle de communication si du moins c'est nécessaire. Les élèves peuvent d'ailleurs être mis au courant des raisons pour lesquelles on introduit ces formes et de ce qu'on en attend. Cela les impliquera davantage.

Voici un tableau visualisant une progression de la prise en charge d'objectifs selon les niveaux de sensibilisation des classes.

Progression de la prise en charge d'objectifs selon le niveau de sensibilisation

| Types d'activités / Objets de sensibilisation | A. Activités de type I | B. Activités de type II | C. Activités de type III |
|---|---|---|---|
| 1 Socialisation décentrement interaction efficace et agréable | **sensibilisation prise en charge d'objectifs évaluation concertée** | pratique occasionnelle sensibilisation et mise en relation avec A.1 | pratiques régulières sensibilisation occasionnelle et mise en relation avec A.1 |
| 2 Idem + efficacité du discours en fonction d'enjeux précis et variés | **comme en A.1 ci-dessus** | **sensibilisation prise en charge d'objectifs évaluation concertée** | objectivation ad hoc ou mise en relation avec A.1 et B.2 |
| 3 Idem + découverte et recherche d'habiletés formelles particulières | **comme en A.1 ci-dessus** | **comme en B.2 ci-dessus** | **sensibilisation prise en charge d'objectifs évaluation concertée** |

Commentaires

Les cases ombrées indiquent, pour chaque niveau général d'âge ou de sensibilisation, que l'élève devrait percevoir comme prises en charge par le groupe et au cours desquelles il choisit et poursuit des objectifs précis. Au niveau de sensibilisation ou d'âge correspondant à 1 par exemple (4-7 ans), seul le 1er type d'activité est pris en charge explicitement, avec choix d'objectifs et auto-contrôle des élèves. Les autres types sont pratiqués et l'enseignant y poursuit surtout des objectifs de sensibilisation ou de découverte.

## 2.2.5 Démarche générale de prise en charge de la communication orale par la classe

### a) Rappel des principes retenus

La démarche proposée ici s'inspire des réalités suivantes.

1. Le climat de communication est déterminant sur le plan des apprentissages en général, de l'égalisation des chances et de la prise en charge de l'oral.

2. Communiquer oralement est, pour l'enfant, une activité spontanée, profondément personnelle et mettant naturellement en jeu sa longue expérience intime sur le plan social, culturel et psychologique.

3. La classe est un milieu normal, mais aussi spécifique, de communication pour l'enfant; encore faudrait-il qu'il puisse être naturel!

4. La spécificité de la classe comme milieu de communication tient au fait, plus ou moins nouveau pour chaque enfant, qu'on y prend consciemment en charge la communication orale et les apprentissages qui la concernent.

5. Une prise en charge de la communication orale en classe touche en principe tous les types de situations et non uniquement les situations d'exercice ou de contrôle.

6. Une prise en charge personnelle des apprentissages en communication orale par l'enfant repose sur sa motivation et sa prise de conscience progressive face à la dimension métacommunicative de l'action verbale.

7. Cette prise en charge peut se faire à plusieurs niveaux d'implication: la sensibilisation au type d'enjeu, à son intérêt, à ce qui le distingue des autres, l'objectivation[1] et la découverte d'habiletés liées à cet enjeu, enfin, le choix et la prise en charge d'objectifs par la classe.

---

1. Pour l'objectivation, voir ci-après 2.2.6, p. 108 et 109.

b) Progression naturelle de la prise en charge des apprentissages

Compte tenu de ce qui a été dit précédemment sur le caractère signifiant d'une situation de communication en milieu scolaire, sur les trois grands types de situation et d'enjeu, enfin sur l'objectivation et son importance, on peut maintenant esquisser une progression naturelle de l'implication des élèves dans leur prise en charge de la communication orale.

| A. Pratiques plus ou moins réfléchies de la communication orale en classe | B. Sensibilisation à la communication comme objet de préoccupation et d'apprentissage |
|---|---|
| A.1 Pratiques courantes de l'élève en classe et ailleurs<br>Jeux et jeux-exercices | |
| | B.1 Sensibilisation au climat et à l'interaction verbale + objectifs |
| A.2 Idem + contrôle des interactions dans les activités de type I au moins | |
| | B.2 Sensibilisation aux enjeux des communications en classe et distinction de ces enjeux |
| A.3 Idem + pratiques occasionnelles conscientes de situations de type II | |
| | B.3 Sensibilisation aux habiletés et normes requises dans les différentes situations de type II + objectifs |
| A.4 Idem + pratiques occasionnelles "contrôlées" de situations de type II et jeux-exercices ad hoc | |
| | B.4 Sensibilisation aux habiletés particulières requises par les types de discours et d'intention + objectifs |
| A.5 Idem + jeux et jeux-exercices ad hoc | |

Remarque

Chaque enseignant pourra juger du temps et de l'importance qu'il convient d'accorder à chacune de ces étapes selon l'âge et le degré de familiarisation des élèves de même que selon son degré de familiarisation et d'expérience personnel.

d) Bilan pratique

On aura remarqué en A.1, dans la démarche qui précède, que le point de départ est tout simplement la pratique de la communication orale telle qu'elle existe dans la classe et telle que l'élève peut la percevoir et l'interpréter à partir de ses expériences de tous ordres.

On aura également compris que le type de sensibilisation prévu en B.1 correspond exactement à la 3e activité de notre étape II et repose (voir flèche discontinue) sur la situation existante (A.1).

L'introduction de la démarche de prise en charge a donc déjà commencé. Les étapes suivantes du présent document vont permettre aux enseignants intéressés de s'instrumenter largement à l'avance et de pouvoir ainsi juger quand et comment ils désirent ajouter de nouvelles dimensions à leur action directe.

Les activités terminant chacune des étapes suivantes seront toujours de type "application pédagogique". On y proposera à la fois une forme d'intervention directe auprès des élèves et un "travail" de préparation personnelle. Ce dernier peut toujours être fait quel que soit le point où en est rendue la prise en charge de l'oral par la classe. Il sert à préparer d'autres interventions. Quant aux interventions directes proposées, on aura compris, d'après ce qui vient d'être dit, que c'est à l'enseignant de juger de leur application.

2.2.6 Précisions sur l'objectivation

L'objectivation est une démarche d'auto-appréciation et de contrôle de ses actions par l'intéressé. Cette démarche est naturelle quoique plus ou moins consciente et, selon l'âge ou l'habileté de chacun, plus ou moins développée.

En milieu scolaire, cette démarche peut être encouragée et assistée dans la mesure ... où on en comprend et respecte les mécanismes et la progression. Sur ce plan, il peut être commode de distinguer trois "niveaux" de contrôles ou d'objectivation.

NIVEAU SUBJECTIF

Après avoir exercé une action quelconque, l'enfant met en relation le but qu'il anticipait et son évaluation subjective du résultat obtenu. En cas d'insatisfaction, il reste fixé sur le but et modifie spontanément son action sans réflexion.

Action- - →[Résultat<—>But]- - →Modification de l'action

La question importante pour lui, c'est le QUOI FAIRE immédiat. L'assistance, à ce "niveau", est de rappeler le but et de faire observer le résultat (qui n'est pas toujours évident à l'oral); éventuellement amener l'enfant à s'interroger sur son action: ce qu'il a fait ou dit et ce qu'il entend faire maintenant.

NIVEAU EMPIRIQUE

Même scénario sauf que, cette fois, l'enfant suspend la modification spontanée de son action, s'intéresse à celle-ci et cherche empiriquement à l'améliorer.

Action- - →[Résultat<—>But]- - →Observation de l'action- - →Modification attentive

La question importante pour l'enfant, c'est le COMMENT FAIRE. L'assistance à ce niveau suit et complète la précédente: évaluation du résultat en fonction du but conscient, analyse de l'action, recherche d'autres hypothèses d'action avec éventuellement essai de justification de ces hypothèses.

NIVEAU RÉFLEXIF

Même scénario qu'au "niveau" empirique sauf que, cette fois, l'enfant ne se contente pas d'une recherche empirique de modification mais s'intéresse au principe ou à la règle qui pourrait guider sa recherche.

Action- - →[Résultat<—>But]- - →Observation de l'action- - →Recherche de règles

La question importante est maintenant POURQUOI FAIRE AINSI. L'assistance à ce "niveau" consiste, sur les mêmes bases de rappel et d'observation que précédemment, à encourager et à guider la recherche de causes ou d'hypothèses explicatives pouvant aboutir à des règles efficaces et adaptées aux circonstances.

# 3. DEUXIÈME ACTIVITÉ. – POURSUITE DE LA SENSIBILISATION AMORCÉE

## 3.1 Présentation

Il s'agit d'une activité de type "application pédagogique" qui, pour une part, prolonge et, si possible, étend le dialogue sur la communication déjà entamé avec les élèves (voir étape II, troisième activité) et, parallèlement, permet à l'enseignant de se préparer à des interventions directes ultérieures dans le sens de la démarche esquissée précédemment.

En ce qui concerne la continuation du dialogue avec les élèves, tout dépend de ce que l'enseignant impliqué juge avoir atteint et pouvoir encore atteindre en explorant les conditions générales de la communication. Chacun aura donc à décider s'il ajoute immédiatement une nouvelle dimension à la réflexion entreprise ou s'il reporte cette extension à plus tard.

Quant à la deuxième partie de la présente activité, elle consiste, pour l'enseignant, à mieux percevoir sa classe comme milieu naturel de communication, fournissant les situations de types I et II sans lesquelles une prise en charge de l'oral serait artificielle et incomplète.

## 3.2 Document: poursuite de la réflexion amorcée avec les élèves

L'objectif de la discussion amorcée avec les élèves était avant tout d'introduire et de valoriser un domaine de réflexion et d'action destiné à devenir permanent: la communication orale et les moyens de la rendre plus heureuse pour tous dans le groupe-classe. Le biais proposé était de commencer par faire exprimer puis dégager les facteurs pouvant faciliter la participation et l'intérêt de chacun à cette communication: attitudes, organisation, points à surveiller éventuellement, etc.; le tout, au service d'un climat positif d'interactions tenant compte à la fois des besoins individuels et des tâches scolaires du groupe.

L'étape suivante de cette réflexion serait maintenant de s'interroger sur les principales fonctions de la communication orale dans la classe. En termes plus accessibles, il s'agirait de se pencher sur les situations courantes où l'on parle en classe (situations éventuellement fournies comme exemples et comme rappels par l'enseignant) et de se demander ce que l'on cherche principalement (enjeux) dans ces situations: mieux se connaître, raconter nos petites affaires, avoir la chance et le plaisir d'écouter et de s'exprimer à propos d'un événement ou d'un sujet quelconque (type I), travailler tous ensemble à mieux comprendre, à mettre de l'ordre, à organiser quelque chose qu'on a à apprendre ou à faire à l'école (type II), faire parfois entre nous des jeux ou des exercices pour mieux connaître notre langage ou pour devenir plus habiles dans la communication orale (type III).

Sur cette base, il y aura moyen de distinguer ensuite ou de faire distinguer des "moments" de communication et, pour les types I et II surtout, de faire trouver les attitudes ou les efforts particuliers à prendre en charge pour mieux atteindre ce que l'on cherche.

Rappelons qu'il s'agit encore et avant tout ici d'une sensibilisation, d'une réflexion exploratoire permettant à l'élève d'être plus conscient de ce qu'il a tendance à ne faire que dans l'instant, spontanément et sans nécessairement s'adapter aux enjeux et aux circonstances. Ce faisant, bien entendu, il continue à découvrir les possibilités et l'intérêt d'une "métacommunication" et il se prépare à comprendre et à assumer certaines normes ou certains objectifs que l'on mettra en évidence lors d'objectivations ultérieures (voir démarche générale en 2.2.5 ci-avant).

La façon de procéder pédagogiquement dans l'introduction de cette nouvelle dimension dépend trop des stratégies et de l'imagination de chaque enseignant pour qu'on puisse ici en traiter de façon précise et exhaustive. On peut tout au plus rappeler la nécessité de s'appuyer sur le vécu concret des élèves; surtout avec les plus jeunes. La discussion proposée peut par exemple se faire à la suite d'une situation de type II (voir pages 98-100 ci-avant) à partir de laquelle on distinguerait les modes

d'implication et de participation souhaitables dans les "moments" de types I et II et, éventuellement, on lancerait l'idée d'un exercice ou d'un jeu ad hoc (type III).

Il serait souhaitable et même nécessaire, à partir de cette étape de notre démarche, de tenir un "cahier pédagogique" où seraient notées des remarques et des observations du type:

- date et circonstances des séances de discussion,
- réflexions principales des élèves, susceptibles d'être rappelées plus tard dans d'autres objectivations et/ou de nous servir, comme enseignants, à évaluer, pour nous-mêmes, le degré de sensibilisation atteint et son évolution,
- cas particuliers d'élèves qui se distinguent de l'ensemble du groupe par leurs préoccupations, leurs difficultés, leur type de participation (compréhension, intérêt, capacité de métacommunication, etc.).

Préparation personnelle

Parallèlement ou indépendamment, on observera pour nous-mêmes et on notera les circonstances ou les domaines à partir desquels il serait possible d'organiser des moments de communication utiles de types I et II: petits problèmes de vie scolaire, moments favorables à un échange détendu et ouvert d'expériences vécues, phénomènes de la vie courante se rapportant à la communication, projets de classe, introduction d'un thème, occasions diverses de rechercher en groupe un savoir objectif ou d'évaluer ensemble un "objet" impliquant des valeurs esthétiques ou morales, etc.

L'idéal serait ensuite d'ébaucher une forme d'organisation voire d'intégration de ces sujets au service d'un thème par exemple et, parallèlement, d'une prise de conscience de certains aspects de la communication.

ÉTAPE IV

# PRENDRE ET FAIRE PRENDRE L'ORAL EN CHARGE: L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE

# 1. OBJECTIFS DE L'ÉTAPE IV

## 1.1 Introduction

Nous arrivons au terme de la deuxième partie de notre démarche. L'étape II a permis d'établir la nature et l'importance du climat de communication et la possibilité, déjà, de tout un ensemble d'activités et d'apprentissages fondamentaux dans ce domaine.

Dans l'étape III, notre étude et notre réflexion ont porté sur la façon d'articuler en un tout cohérent et naturel la prise en charge de la communication orale en milieu scolaire. Cette prise en charge s'organise autour de trois types d'enjeux facilement perceptibles par l'enfant et face auxquels celui-ci peut comprendre et accepter des objectifs d'apprentissage particuliers: objectifs de "socialisation" avec toute l'écoute et le décentrement que cela suppose dans l'interaction, objectifs "fonctionnels" où ce qui prime et motive, c'est l'efficacité d'une communication verbale orientée par un but commun à atteindre, objectifs "formels" enfin, correspondant à un désir des participants de se perfectionner ou de faire des découvertes dans l'un ou l'autre domaine particulier de la communication et du langage.

L'étape IV va permettre de reprendre brièvement tous ces aspects en les orientant cette fois et en les prolongeant en fonction de l'évaluation.

## 1.2 Objectifs

Cette quatrième étape devrait permettre à chacun:

a) d'expliciter pour lui-même les difficultés que soulève l'évaluation de l'oral dans sa classe;

b) de concevoir et de justifier les principes pédagogiques qui devraient régir la démarche d'évaluation de l'oral;

c) d'étudier les moyens de traduire ces principes dans la pratique de l'évaluation et de la préparation du bulletin;

d) de poursuivre les activités de sensibilisation et de prise en charge auprès des élèves et d'en concevoir la progression générale.

# 2. PREMIÈRE ACTIVITÉ. — PRINCIPES GUIDES POUR UNE ÉVALUATION DE L'ORAL

## 2.1 Présentation

Il s'agit d'une activité de type "instrumentation pédagogique". Elle se divise en trois "moments". Dans un premier temps, chacun tente de situer et de caractériser les aspects qui, à ses yeux, décrivent le mieux le problème pédagogique et pratique de l'évaluation de l'oral. Un deuxième temps propose une brève réflexion sur les conditions dans lesquelles se pratique l'évaluation de l'oral et permet de reprendre les problèmes sous l'angle des grands courants pédagogiques. Dans un troisième temps enfin, on examine les moyens de traduire certains principes de base dans une pratique pédagogique de l'évaluation qui tienne compte de la nature de la communication orale et des besoins de l'élève. La démarche proposée consiste à prendre connaissance et éventuellement à discuter de certains aspects importants de l'évaluation de l'oral, puis à examiner les retombées possibles de cette réflexion sur notre pédagogie et notre démarche d'évaluation.

## 2.2 Document: évaluer l'oral de façon signifiante, réaliste et constructive

### 2.2.1 Expliciter nos problèmes en évaluation de l'oral

Il s'agit d'une démarche de réflexion personnelle (ou d'équipe selon le cas) qui devrait permettre au lecteur d'avoir des attentes, donc une possibilité d'orientation personnelle dans sa lecture et, une fois l'activité terminée, d'évaluation des contenus proposés.

L'évaluation de l'oral est souvent considérée, à bon droit d'ailleurs, comme un obstacle redoutable. La meilleure façon de le vaincre, cependant, c'est de commencer par analyser ce qui fait réellement problème à nos yeux.

La démarche proposée est la suivante: distinguer cinq ou six aspects majeurs de la difficulté à évaluer la communication orale. Pour chaque aspect, rechercher les sources ou les causes du problème; formuler enfin ci-dessous ces problèmes en leur donnant la forme suivante.

- Problème identifié: il est difficile de ...

- Cause:

### 2.2.2 Évaluation et pédagogie de l'oral

Pour trouver une solution à nos problèmes, il faut d'abord les "valider" en les situant dans une démarche pédagogique d'ensemble. Procéder autrement, ce serait risquer d'introduire, dans nos comportements d'enseignants, une contradiction qui en ruinerait l'efficacité auprès des élèves; surtout, encore une fois, des élèves les plus "étrangers" à nos objectifs et à nos intentions éducatives.

Trop souvent, le processus de l'évaluation est ramené à ... ce qui nous compromet le plus, nous, enseignants: le bulletin et sa préparation. D'un certain point de vue égocentrique, cette attitude est compréhensible. C'est à ce niveau en effet que nous avons le plus directement des comptes à rendre et que nous pouvons nous sentir nous-mêmes ... évalués. A-t-il vraiment "fait" de l'oral? Son évaluation est-elle fondée? Juste? Met-il suffisamment en évidence la distance séparant les bons des faibles? La moyenne de classe est-elle trop élevée, trop basse? Etc.

Une telle "pression", réelle ou appréhendée, a des effets bien pires que de nous pousser à "arranger" les notes. Elle peut nous faire oublier que, parmi toutes les formes d'interaction vécues à l'école, l'évaluation sous toutes ses formes est, pour l'élève, un des facteurs les plus déterminants sur les plans affectif, social et cognitif. L'enfant en effet cherche constamment et naturellement à comprendre ce qu'on attend de lui et à évaluer sa performance ou sa possibilité de performance en fonction de cette compréhension. Si son évaluation diffère de celle, toute puissante, du maître et si l'élève ne peut accepter ou au moins comprendre cette différence, il se trouve en quelque sorte neutralisé comme individu responsable. Du coup, l'impossibilité de "participer" affectivement et intellectuellement à l'évaluation et à la sanction finale compromet directement sa confiance dans l'efficacité d'une implication personnelle et spontanée de sa part et sa compréhension des activités, de leurs objectifs, de leur sens même.

De telles conditions rendent évidemment le milieu scolaire déroutant pour l'enfant. La réussite ou l'échec d'un apprentissage devient pour lui une question de chance ou de malchance, de prédestination, de fatalité; une fois de plus, l'école favorise les "chanceux", trouble les autres et dans l'un et l'autre cas, détourne ou neutralise l'effort de l'intelligence dans la démarche personnelle d'apprentissage. Rien d'étonnant dès lors si l'enseignant doit s'épuiser à "motiver" l'élève et à aller chercher, dans la fiction, des situations "signifiantes"!

Mais s'agit-il uniquement de "pressions" extérieures directes? Ne retrouve-t-on pas tous simplement ici le fameux dilemme dont il a été question dans l'étape II[1]: conformer l'individu au système dominant et à ses exigences normatives ou mettre l'accent principal sur le développement personnel et autonome de ce même individu?

L'évaluation faisant partie (et comment!) de la communication pédagogique, donc, des conditions d'apprentissage et de développement dans lesquelles nous plaçons l'élève, il faut, une fois de plus, dépasser ce dilemme et pouvoir fonder le processus d'évaluation sur la possibilité donnée à l'élève de découvrir et d'intégrer autant ses valeurs et ses potentialités propres que les "modèles" dont il a besoin, à la fois pour mieux contrôler sa propre performance et pour lui assurer, selon les circonstances, l'"efficacité" socio-culturelle désirée.

Dans le domaine qui nous occupe, cette découverte et cette intégration sont beaucoup plus vitales qu'en mathématique ou en orthographe par exemple. Pour le comprendre, il suffit, d'une part, de mesurer l'importance des valeurs et des potentialités que représentent le langage et la communication orale pour l'enfant et, d'autre part, de constater la relativité et la complexité des "modèles" sociaux et culturels auxquels il devra pouvoir se référer.

---

1. Voir les pages 52-54 de l'étape II.

PRATIQUE 1

On peut maintenant revenir sur les aspects identifiés en a ci-avant, mesurer l'importance que nous avons donnée spontanément aux dimensions qui viennent d'être mises en lumière et, selon le cas, valider, compléter ou réorienter les questions que nous nous posons.

### 2.2.3 Conditions d'efficacité et d'acceptabilité de l'évaluation de l'oral

Sans du tout nier ou négliger l'importance des "modèles" et des normes linguistiques qui feront d'ailleurs l'objet de notre étape V dans cette étape, on peut maintenant se demander d'après quels principes nous pourrions concevoir le cadre pédagogique d'une évaluation de l'oral.

1° L'enfant parle déjà depuis longtemps lorsqu'il arrive à l'école. Son langage oral, avec tous les éléments paraverbaux qui l'accompagnent, est devenu, si imparfait soit-il, à la fois le support et la manifestation constante de son moi intime et de sa relation psychique avec le monde. Comment alors évaluer une performance orale sans atteindre ce sentiment de "propriété" sur lequel l'élève a besoin de s'appuyer pour accepter l'intervention pédagogique et s'y impliquer personnellement?
**Premier principe. L'évaluation et aussi la mesure doivent être compréhensibles et accessibles pour l'élève.**

2° L'enseignement de l'oral, comme tout enseignement, vise à faire acquérir des habiletés et des savoirs nouveaux. À la différence de ce qu'il fait pour d'autres matières cependant, l'enfant ne cesse, à l'école même, de mettre en oeuvre ce qu'il a déjà comme savoirs et habiletés en oral. Nous le lui demandons continuellement d'ailleurs, non pas clairement comme "exercice" au service d'un apprentissage, mais comme don de lui-même, comme participation ingénue et confiante à nos activités. Comment respecter ce fait? En d'autres termes, comment rendre l'évaluation de l'oral acceptable et motivante pour l'élève?

**Deuxième principe. L'évaluation de l'oral doit se rapporter à des aspects compris et acceptés comme objectifs d'apprentissage par l'enfant[1] et à des activités où il est clair, pour lui, que ces objectifs peuvent être poursuivis soit parce qu'ils constituent l'enjeu même de l'activité, soit parce qu'ils font partie des moyens normaux d'atteindre le but réel et naturel de l'activité[2].**

3° La production et la réception de messages oraux sont fondées à la fois sur les automatismes linguistiques déjà acquis, sur l'idée que peut se faire l'élève du type de discours et des fonctions à y contrôler, enfin, sur son appréciation personnelle des multiples variables circonstancielles intervenant dans chaque situation. Le travail d'observation et d'évaluation de l'enseignant est donc compliqué par le fait que chaque élève peut légitimement avoir un niveau et des domaines de développement différents selon ses expériences et son milieu, par le fait que ce genre d'inégalité rend aléatoire et délicate l'appréciation d'une compétence déjà complexe en elle-même, par le fait, enfin, que l'éducateur est en même temps évaluateur et source plus ou moins consciente du climat, des situations de communication et des variables qu'apprécie l'élève. Comment tenir compte, dans l'évaluation, des différences personnelles et situationnelles entre élèves et rendre justice à leur travail réel?

**Troisième principe. L'évaluation de l'oral doit primo s'appuyer sur une observation et une connaissance aussi précises que possible, à la fois des facteurs intervenant dans la communication et des niveaux de développement de l'élève; secundo, elle doit valoriser l'implication et le progrès plus que la performance absolue; tertio, par prudence au moins, elle doit faire entrer en ligne de compte l'appréciation que l'enfant est capable de fournir sur ses propres performances et progrès.**

---

1. Voir ci-avant étape III, p. 107 les activités de sensibilisation B.1, B.2, B.3 et B.4.

2. Voir ci-avant étape III, p. 95-103 les types I, II et III de situations de communication, leurs buts naturels et les objectifs qui peuvent normalement découler de ces buts pour l'élève.

4° La forme des messages, le choix et la valorisation affective de leur contenu, de même que les jugements de valeur et les attitudes de l'élève face à son langage sont fortement tributaires de son milieu d'origine et du besoin qu'a l'enfant de pouvoir s'identifier affectivement à celui-ci. Comment, dans l'évaluation et dans l'objectivation, respecter cette dimension sociale de l'individu et ... de la responsabilité de l'école?
**Quatrième principe. L'évaluation de l'oral ne peut en aucun cas traduire un rejet ou une condamnation, dans l'absolu, de formes, de préoccupations et d'attitudes normatives ou métalinguistiques attestées dans le milieu social ou culturel d'origine dont s'inspire l'élève.**

PRATIQUE 2

Voici, présenté d'une autre façon, un résumé pratique des effets possibles de l'évaluation sur l'élève. On notera, dans l'espace réservé à cet effet sous chaque rubrique, ce qui, dans notre pédagogie, pourrait favoriser l'effet positif mentionné: quoi faire et, éventuellement, à quelle occasion?

On pourra en particulier s'inspirer des "moments" de sensibilisation proposés à la page 107 de l'étape III, ainsi que de toute autre forme d'action précise que nous pourrions envisager. Même si, au stade actuel de notre démarche, ces formes nous paraissent encore quelque peu "idéalistes", il sera toujours temps, après coup, de n'en retenir que ce qui est réalisable à nos yeux, pratique et compatible avec nos moyens et notre situation. C'est d'ailleurs dans cet esprit "réaliste" que nous aborderons, immédiatement après, une façon de concevoir un bulletin d'oral ou de compléter celui-ci dans le cadre auquel nous avons à évaluer. En attendant, pensons à l'élève surtout.

1° L'évaluation de l'oral aide l'élève si:

- il perçoit et comprend les objectifs d'apprentissage qu'elle implique;

- il perçoit et comprend les qualités et les défauts de sa performance;

- il peut l'accepter sans se sentir atteint dans son identification sociale;

- il peut se sentir capable d'atteindre personnellement les objectifs impliqués.

2° L'évaluation de l'oral motive et implique l'élève si:

- elle s'inspire à ses yeux d'une prise en charge utile et cohérente des différentes fonctions (enjeux) naturelles de la communication orale dans sa vie scolaire et extrascolaire;

- elle est suffisamment explicite pour faire apparaître les types d'apprentissage poursuivis et évalués depuis le dernier bulletin;

- il a pu participer à la découverte et au choix des objectifs, à certaines étapes ou parties de la mesure, voire à l'information que transmet le bulletin.

# 3. DEUXIÈME ACTIVITÉ. — L'ÉVALUATION ET LE BULLETIN

## 3.1 Présentation

Nous entrons dans un domaine dont il est difficile de traiter en faisant abstraction des conditions particulières dans lesquelles travaillent les enseignants. Très souvent en effet le bulletin institutionnel constitue un cadre "obligé" d'information et ce cadre varie énormément d'une institution à l'autre.

Le plus utile dans ce cas, c'est d'apprendre à analyser ce bulletin pour en tirer le meilleur parti possible sans pour cela compromettre la pédagogie et l'évaluation de l'oral.

L'objectif de la deuxième activité sera d'apprendre à regarder le bulletin, à le situer dans la perspective d'une évaluation de l'oral qui tienne compte des principes énoncés ci-avant et ... à agir en conséquence dans notre classe. Activité donc de type "instrumentation pédagogique".

## 3.2 Document: situer le bulletin institutionnel

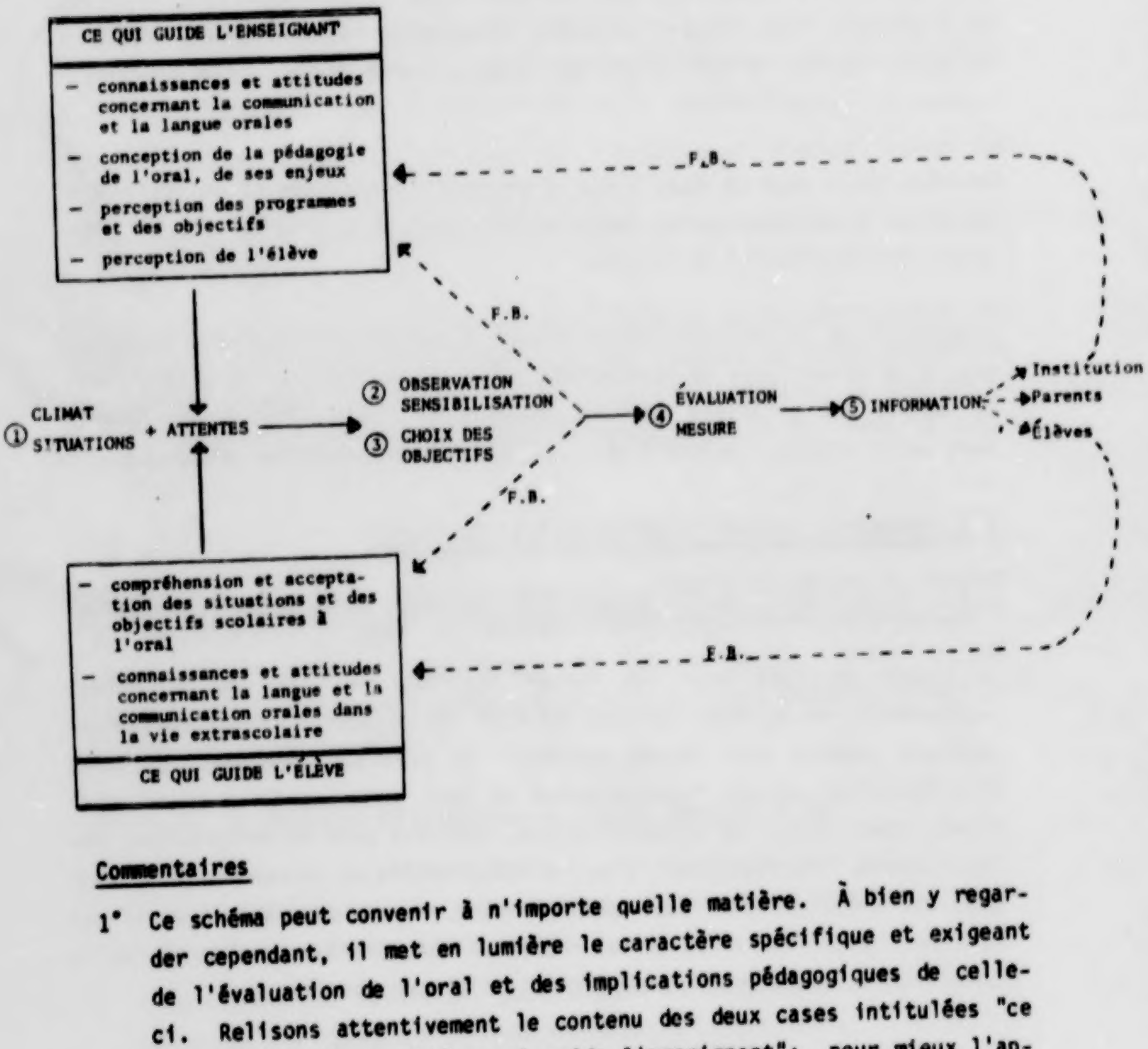
### 3.2.1 Le bulletin, aboutissement d'un processus pédagogique prioritaire

On trouve de tout dans les formes institutionnalisées de bulletins. Logiquement, ce document devrait refléter les objectifs et les axes pédagogiques retenus pour chaque matière. En pratique cependant, d'autres considérations entrent inévitablement en jeu: préoccupations administratives, souci normal de standardisation, contrôle plus ou moins direct des enseignants, "facilitation" plus ou moins réelle ou désastreuse de leur démarche d'évaluation. Quoi qu'il en soit, le bulletin est là et il est presque toujours possible de lui donner un sens et, éventuellement, de le compléter ou de le rendre plus significatif pour les élèves.

Le bulletin constitue en fait la dernière opération du processus de l'évaluation: l'information. Quelles sont les opérations qui précèdent

et comment l'information s'y relie-t-elle? C'est ce que fait apparaître le schéma que voici.

Opérations impliquées par l'évaluation de l'oral




Commentaires

1° Ce schéma peut convenir à n'importe quelle matière. À bien y regarder cependant, il met en lumière le caractère spécifique et exigeant de l'évaluation de l'oral et des implications pédagogiques de celle-ci. Relisons attentivement le contenu des deux cases intitulées "ce qui guide l'élève" et "ce qui guide l'enseignant"; pour mieux l'apprécier, comparons chacun des points avec ce qu'ils représenteraient dans un champ d'apprentissage comme les mathématiques par exemple ou encore le code écrit. Voici quelques comparaisons clés.

- À l'oral, les objectifs et les programmes sont moins précis qu'en d'autres domaines.
- Les connaissances et attitudes des élèves en ce qui concerne la langue et la communication orales sont beaucoup plus profondes, essentielles pour leur équilibre et variées selon leur milieu d'appartenance. La compréhension qu'a l'enfant des situations et des objectifs scolaires est en conséquence beaucoup plus vitale et il faut que ses ATTENTES n'entrent pas en conflit avec celles de l'enseignant.
- Les connaissances et attitudes de l'enseignant risquent davantage d'être partielles ou partiales, de ne s'inspirer que d'une norme ou d'un milieu et donc d'aboutir à une forme de discrimination qui handicaperait certains élèves.
- Pour l'enseignant, la perception de l'élève et de ses performances est beaucoup plus délicate et complexe; vu l'impact de cette perception sur les ATTENTES, ceci demande davantage d'OBSERVATION, de SENSIBILISATION et d'adaptation constante aux "feed-back" (F.B. dans le schéma).

Compte tenu de ces particularités et de leur importance psychologique et pédagogique, on peut maintenant regarder l'ensemble du schéma et imaginer les conséquences ou même les chances d'efficacité d'un enseignement de l'oral qui ne tiendrait pas compte de "ce qui guide l'élève" et des "feed-back" qui alimentent cette orientation et cette participation (partie inférieure du schéma).

2° Toute la démarche d'évaluation de l'oral découle de là:

- l'importance de la SENSIBILISATION pour "accorder" les attentes, impliquer l'élève dans ses apprentissages et permettre un CHOIX d'OBJECTIFS communs, adapté et motivant;
- l'importance que revêtiront pour l'élève la compréhension et l'acceptation de ces objectifs lorsque viendront l'ÉVALUATION et la MESURE de performances aussi personnelles et engageantes qu'à l'oral;
- l'importance du contenu et de la forme de l'INFORMATION si l'on veut que le "feed-back" sur "ce qui guide l'élève" soit positif et constructif;

- les problèmes de tous ordres que rencontre l'enseignant qui doit évaluer, mesurer et informer dans ces conditions;
- l'impact enfin que pourrait avoir un bulletin, sanction ultime, qui, dans sa forme, ne correspondrait pas ou ne rendrait pas justice aux efforts personnels des élèves, creuserait ainsi un fossé d'insignifiance entre ce qu'ils font ou essaient de faire et ce qu'en retient et sanctionne l'institution scolaire toute puissante.

3° Une mesure de l'oral qui, à cause des "pressions" que subit l'enseignant, serait uniquement dominée et orientée par la nécessité de remplir périodiquement une forme quelconque de bulletin scolaire, renverserait tout simplement le processus normal de l'évaluation. Pour s'en rendre compte, il suffit de revenir à notre schéma, d'y inverser le sens des flèches et de réfléchir à ce qu'il resterait de la SENSIBILISATION, de la rencontre entre les ATTENTES de l'élève et celles de l'enseignant et du sens même que pourrait avoir pour eux une prise en charge, nécessairement impliquante, de l'oral.

PRATIQUE 3

Il s'agit dans cette "pratique" de situer et d'analyser notre bulletin institutionnel pour pouvoir mieux l'utiliser par la suite.

Pour remplir ses différentes FONCTIONS, un bulletin idéal devrait renseigner les parents et autres adultes concernés sur les types d'apprentissage poursuivis et sur la situation de l'élève (succès, difficultés) dans la démarche entreprise. Il devrait en même temps et du même coup permettre à l'élève de voir reconnu et "consacré", à ce niveau extrascolaire, ce vers quoi son travail personnel et son implication dans l'effort collectif de la classe ont tendu, de même que ce qu'on lui a expliqué ou fait découvrir concernant la qualité et les résultats de sa démarche.

Comme instruments pratiques au service de l'enseignant responsable, les rubriques du bulletin devraient être simples, donc générales, et ouver-

tes, donc adaptables et explicitables selon les orientations particulières qui ont guidé le travail de l'élève pendant la période concernée. Des rubriques qui, par exemple, seraient trop détaillées dans une seule matière et fixes, "fermées", témoignent plus d'une volonté de contrôle et d'encadrement de l'enseignant par l'institution que d'un souci de faciliter les apprentissages, leurs orientations pertinentes et leur appréciation par les personnes les plus directement et responsablement impliquées; d'où l'inversion aberrante, dont il a été question plus haut, du processus d'évaluation.

La démarche d'enseignement et d'évaluation de l'oral proposée dans ces pages va dans le sens d'une MESURE et d'une INFORMATION qui auraient les qualités et rempliraient les fonctions rappelées ci-avant. Dans cette PRATIQUE 3, voici ce que nous proposons aux enseignantes intéressées.

a) Examiner leur bulletin institutionnel sous les angles suivants: ce qu'il permet de remplir comme fonctions, ce qui compromet le jeu de ces fonctions et, finalement, ce qu'il faudrait pouvoir expliciter ou ajouter, dans une annexe par exemple, pour en améliorer les qualités.

b) Concevoir, seuls ou en groupes, comment ils expliqueraient et justifieraient, auprès de leurs collègues d'école, par exemple, les ajouts proposés ou le sens qu'ils donneront aux rubriques existantes.

c) Noter ci-dessous les difficultés ou les problèmes rencontrés en a et b ci-dessus.

### 3.2.2 Pour une démarche d'évaluation, de mesure et d'information

a) Principes

La démarche proposée s'inspire de trois réalités souvent négligées ou détournées à d'autres fins.

- L'évaluation fait partie des activités d'apprentissage de l'élève.
- La mesure est une activité d'implication dans la démarche d'apprentissage.
- L'information permet à l'élève (et à ses éducateurs) de faire se rejoindre le milieu scolaire et le milieu premier et vital d'appartenance.

b) Une lacune fréquente dans l'évaluation: le choix des objectifs

Les lacunes en évaluation remontent souvent aux points (1), (2) et (3) du schéma de la page 126: ATTENTES pertinentes, OBSERVATION-SENSIBILISATION et CHOIX D'OBJECTIFS.

Toute l'étape III et en particulier la démarche proposée à la page 107 de cette étape devraient suffire à assurer ces bases, indispensables à l'évaluation. Il est cependant utile de revenir sur le problème des objectifs d'apprentissage et de leur choix en fonction des niveaux d'âge ou de sensibilisation (décentrement) des élèves. En effet, une évaluation et une mesure de l'oral qui ne reposeraient pas sur un choix motivé, explicite et limité d'objectifs impliquant l'élève risqueraient presque à coup sûr d'être impraticables, arbitraires, discriminatoires parfois et détournées de leurs fonctions essentielles.

Pourtant, les enseignants habitués à se fier, pour les objectifs, aux programmes, aux manuels scolaires ou à l'institution locale ne se centrent trop souvent que sur leur action pédagogique et sur le succès ou la motivation qu'elle rencontre auprès des élèves et en particulier des élèves "adaptés" à la vie scolaire et aux champs d'intérêts de celle-ci.

De là un certain manque d'habitude voire une insécurité lorsqu'il s'agit de se demander ce que peut développer telle activité et, *a fortiori*, autour de quels objectifs d'apprentissage il faudrait en organiser d'autres.

À l'oral cependant, l'enseignant a une expérience personnelle et une habitude d'observation telles et si profondes qu'il suffirait ... d'oser s'en servir d'abord, puis de se donner un cadre minimum permettant de classer et d'articuler ces observations en objectifs pertinents.

Ce cadre et cette articulation ont été fournis pour l'essentiel lors de l'analyse des trois types d'enjeux et de leur intégration (étape III). Ils seront complétés lorsqu'on se penchera sur les types de discours et d'intentions.

RAPPEL IMPORTANT

Les objectifs centrés sur l'interaction incluent en fait tous les autres puisque la symbolisation est une médiatisation de cette interaction. Il en va de même pour les objectifs "d'efficacité verbale dans une situation précise" qui, à leur tour, incluent en principe toutes les habiletés particulières visées dans les objectifs d'ordre plus formel.

En fait donc, ces distinctions servent à caractériser trois degrés de précision dans la perception des objectifs, degrés qui, eux-mêmes, correspondent à trois niveaux de décentrement et de sensibilisation de l'élève et offrent par conséquent un cadre de progression pédagogique.

À un premier niveau de décentrement (étape III, p. 19), la sensibilisation peut se faire sur tous les aspects de la communication que l'élève est capable de relier à l'enjeu de ce niveau: vivre des interactions verbales agréables et intéressantes pour tout le monde. Les objectifs choisis et leur formulation se rapportent donc à cet enjeu.

À un deuxième niveau, on garde et on complète même cette sensibilisation de base dont se dégagent pourtant des aspects plus précis: les condi-

tions d'efficacité d'une communication orientée par un objectif situationnel précis. Le choix et la formulation des objectifs traduiront donc cette forme nouvelle de décentrement et de préoccupation axée surtout sur la pertinence des contenus échangés.

En termes d'objectifs évaluables enfin, le troisième niveau de sensibilisation et de décentrement découle directement du précédent. Il permet cependant d'aller plus loin encore dans la précision, en explorant et en pratiquant lors d'exercices systématiques, certains "modèles" ou certaines règles susceptibles de favoriser un type précis de communication.

L'enseignant, grâce à un tel cadre de progression, peut davantage orienter ses activités de sensibilisation et concentrer ses choix d'objectifs à un niveau pertinent, c'est-à-dire accessible et motivant pour les élèves qu'il a devant lui. Il s'inspirera éventuellement des listes d'objectifs fournies lors de l'analyse des types d'enjeux (étape III, p. 96 et 99) et qui seront complétées par l'étude des fonctions du discours (étapes V et VI).

c) Exemple de démarche pour l'évaluation et la mesure

Il s'agirait en fait de viser un bulletin "à l'interne" structuré de la façon suivante.

| | |
|---|---|
| Objectif général: j'aide mon groupe à bien communiquer | X |
| Objectifs particuliers: pendant cette période, j'ai choisi avec tout le groupe de: | |
| – | X |
| – | X |
| – | X |
| Objectif personnel (éventuel): en plus, j'ai cherché à | |
| – | X |
| Total | XX |

Une démarche fort simple permet d'y arriver (étape III, schéma p. 107).

- Les activités de sensibilisation à la communication en général (b.1 et b.2 dans ce schéma) ont permis aux élèves de comprendre et d'accepter l'objectif général.
- Les objectifs particuliers, grâce à cette sensibilisation de base, vont pouvoir apparaître lors d'activités courantes de types I, II ou III. Leur choix dépendra bien sûr du niveau d'âge ou de sensibilisation des élèves (voir rappel, p. 131). Quant à leur formulation, il serait important qu'elle soit discutée avec les élèves.

- L'objectif personnel est une forme d'implication plus poussée. Elle ne devrait jamais être que proposée et c'est à l'élève de choisir avec l'aide de l'enseignant, un point sur lequel il pourrait éprouver une difficulté particulière concernant l'objectif général. Cet objectif personnel sera toujours formulé en termes positifs.

Plus concrètement encore, l'enseignant pourrait habituer les élèves à la démarche suivante.

L'objectif général est permanent, donc, sans problème. Pour les autres, on divise en trois parties la période séparant deux bulletins. Pendant la première partie, les activités de sensibilisation et d'objectivation permettent de découvrir et de retenir de un à trois objectifs particuliers (commencer avec un). Pendant la deuxième partie, grâce aux rappels et aux sensibilisations de l'enseignant, on se pénètre de ces objectifs, on en redécouvre la pertinence et l'intérêt selon les situations et, finalement, on dresse un premier bilan. Pendant la troisième partie, on se concentre vraiment sur les objectifs retenus et rediscutés lors de la deuxième partie. Les objectifs personnels pourront, une fois la démarche bien assimilée par les enfants, être choisis ou conseillés au début de la deuxième partie. Quant à la durée des trois étapes de la démarche, elle dépendra du degré de familiarisation des élèves.

L'évaluation et la mesure pourraient se faire de la façon suivante[1].

Objectif général

Il contient tous les aspects dont on a pu prendre conscience explicitement lors des moments de sensibilisation précédents et, donc, les anciens objectifs particuliers. Vers la fin de la première période, la classe se repenche sur ces aspects et se donne une note commune et solidaire. Les élèves qui, au cours de ce bilan-révision, se sont découverts pour l'une ou l'autre raison en deçà du niveau général, se donnent un objectif personnel qui, lors de la compilation finale, comptera pour une certaine proportion de l'objectif général.

1. L'enseignant devra adapter cette "façon" à sa classe et ... à ses propres attitudes pédagogiques; l'orientation proposée ici favorise autant que possible l'implication de l'élève dans la mesure et donc dans la prise en charge des objectifs visés et de leur contrôle.

Vers la fin de la deuxième période, on reprend ce bilan général et on l'évalue de la même façon. Les élèves qui se sont choisi un objectif personnel l'évaluent avec l'enseignant.

Objectifs particuliers

Lors du premier bilan terminant la deuxième période, les élèves qui ont chacun un bulletin "à l'interne", s'évaluent et remettent ce bulletin à l'enseignant qui aura à l'approuver ou à le modifier avec l'élève ou l'équipe. L'opération se répète vers la fin de la troisième période, en accordant cette fois, si nécessaire, une importance prépondérante à l'évaluation faite par l'enseignant. Une façon "pratique" de procéder est de discuter avec la classe une note commune moyenne par rapport à laquelle l'élève ou l'enseignant pourra mesurer les écarts individuels.

Compilation finale

L'enseignant qui a pondéré les notes recueillies additionne celles-ci.

L'information

L'enseignant répartit les notes dans les rubriques du bulletin institutionnel, selon les objectifs concernés par ces rubriques et leur correspondance avec les objectifs du bulletin interne. Le total des deux bulletins devrait évidemment correspondre.

Il annexe éventuellement au bulletin officiel la formule standard complétée du bulletin interne.

Rappel et synthèse

Première partie de la période séparant deux bulletins: rappel occasionnel des objectifs généraux et sensibilisation à de futurs objectifs particuliers; première évaluation (avec mesure) de la classe par rapport aux objectifs généraux et choix éventuel d'un objectif personnel.

Deuxième partie: rappel et consolidation systématique des objectifs particuliers; deuxième évaluation de la classe en fonction des objectifs généraux, coévaluation des élèves ou des équipes par rapport aux objectifs particuliers et coévaluation des objectifs personnels.

Troisième partie: rappel et consolidation des objectifs particuliers; deuxième évaluation des objectifs particuliers; pondération des "mesures" antérieures et élaboration du bulletin avec annexe.

Note. — Cette démarche ne constitue qu'un modèle général à adapter ou à simplifier selon les circonstances et, comme tout apprentissage, à implanter progressivement.

En guise de conclusion

Cette façon de procéder offre plusieurs avantages:

- implication permanente des élèves;
- rappel et compréhension des objectifs et des évaluations;
- solidarité du groupe ou de la classe dans la prise en charge de l'oral;
- variété des situations et des moyens d'évaluation
- développement du décentrement et de l'esprit critique des élèves;
- réflexion périodique de la classe sur la communication orale;
- sécurité et simplicité pour les enseignants à court de notes;
- possibilité pour l'enseignant de dégager des énergies et du temps pour s'occuper de la fiche personnelle des enfants demandant plus d'attention.

# 4. TROISIÈME ACTIVITÉ . — POURSUITE DE LA SENSIBILISATION AMORCÉE

## 4.1 Présentation

Il s'agit bien sûr d'une activité de type application pédagogique se situant dans le prolongement des deux précédentes. On peut maintenant mieux comprendre comment ce type d'activité s'insère dans la démarche générale proposée pour une prise en charge progressive de l'oral dans la classe. Le tableau synthèse de la page 107 de l'étape III l'explique clairement. On peut aussi mieux situer le type de situation et d'enjeu que constituent ces activités. Dans un premier temps, elles appartenaient au type I, type ouvert, où ce qui importe est au moins autant la participation personnelle et confiante des élèves que les contenus qu'ils proposent. Progressivement ou à certains moments, elles peuvent se resserrer autour de problèmes précis à résoudre: choix d'objectif par exemple ou recherche d'une opinion plus juste par rapport à un aspect ou l'autre de la communication.

La démarche générale étant maintenant connue, il nous suffira, dans le court document qui suit, d'en suggérer quelques prolongements possibles ou souhaitables. L'enseignant impliqué jugera lui-même de ce qu'il convient d'aborder dans sa classe et du moment propice pour le faire.

## 4.2 Document: domaines de sensibilisation possibles

Les deux étapes précédentes ont normalement permis de sensibiliser l'élève à l'importance de la communication pour lui et pour le groupe et à certains phénomènes positifs ou négatifs pouvant jouer dans la classe. Certains objectifs ont peut-être pu être choisis dans ce domaine. En outre, les élèves ont pu distinguer sur le vif et peut-être analyser à leur niveau les fonctions (enjeux) de la communication orale dans la vie de classe.

Sur cette base, on pourra mieux leur faire comprendre et observer ce que ces types de situations impliquent comme attitudes et comme genre de participation ou d'organisation. D'autres objectifs pourront donc être mis en lumière et retenus en temps opportun. Le tableau synthèse de la page 107 de l'étape III en fournit la progression générale.

Un sujet n'y est cependant pas mentionné: celui de la norme et du langage dans ses variétés. Il sera important de l'inclure pour différentes raisons qui seront exposées lors de la première activité de l'étape V, à laquelle nous renvoyons le lecteur sans autres commentaires.

Un dernier rappel. Le sujet "communication" n'est pas le seul possible dans les situations de types I et II. Il faudrait cependant qu'il puisse occuper une place remarquée par les élèves. Ceux-ci devraient en effet pouvoir relier entre elles les séances de communication qui traitent de ce sujet et comprendre qu'elles ont une incidence et une raison d'être: mieux prendre en charge la communication dans la classe. Cela demande des rappels, des manifestations d'intérêt de la part de l'enseignant, des anecdotes ou des réflexions occasionnelles rapportées sans raisons spéciales à la classe et montrant la constance de cet intérêt chez l'enseignant.

# ÉTAPE V

## PROBLÈMES PARTICULIERS: LA NORME, LES FONCTIONS DU DISCOURS

# 1. OBJECTIFS DE L'ÉTAPE V

## 1.1 Introduction

Les étapes précédentes ont donné lieu à la mise en place des éléments de base d'une pédagogie de la communication orale. Nous connaissons les problèmes et les faux problèmes de cet enseignement. Nous disposons d'un cadre théorique simple nous permettant de comprendre la communication verbale comme une interaction progressivement médiatisée par le langage. Ce cadre nous a fait voir dans quelle perspective se dessinent les objectifs à long terme d'une prise en charge de la communication par l'école. Il a aussi permis d'organiser cette prise en charge en commençant par le climat de communication comme condition de base et comme objectif d'apprentissage. Sur cette base pratique, une progression des types d'activités et des objectifs a pu être proposée et intégrée aux autres matières. Le problème de l'évaluation, enfin, a été résolu, au moins dans ses grandes lignes, par l'intégration de la mesure dans une démarche cohérente d'enseignement et d'apprentissage de l'oral. Notre parcours pourrait s'arrêter ici, la compétence personnelle des enseignants en communication orale leur permettant largement d'assurer, dans ces cadres, un enseignement de qualité.

Quelques problèmes précis n'ont cependant pas été abordés. Il s'agit essentiellement de problèmes posés par ... la société et ses normes, de même que par le système scolaire et ses programmes.

Comme dans les étapes précédentes, notre approche sera fondée sur un approfondissements des problèmes en cause: ce qu'est objectivement la norme et ce qui sous-tend les programmes rénovés de français. De cette réflexion naîtront des "solutions" pratiques enrichissant notre pédagogie.

## 1.2 Objectifs

Cette cinquième étape devrait permettre à chacun:

a) de situer le phénomène des "registres" de langage: leur origine, leur raison d'être, leurs qualités et limites respectives;

b) de comprendre, à partir de ce phénomène, ce qu'est la norme et comment on peut l'aborder avec les élèves de quelque milieu qu'ils soient;

c) de comprendre pourquoi les programmes rénovés de langue maternelle s'intéressent aux intentions et aux types de discours;

d) de concevoir sur cette base les objectifs à atteindre à travers une pratique cohérente des différentes fonctions du discours.

## 2. PREMIÈRE ACTIVITÉ . — CODES ET NORMES À L'ORAL

### 2.1 Présentation

Lorsqu'on aborde le phénomène de la norme du langage dans l'enseignement, on a tendance à prendre, consciemment ou inconsciemment, une attitude polémique ou moralisante. En somme, on prend parti, on se situe dans un "lieu" socio-culturel d'où l'on juge le bien, le moins bien ou le mal; on ... normalise.

Cette tendance est "naturelle". Elle fait partie des phénomènes qui font la vie sociale et, au-delà de celle-ci, la vie culturelle, avec tout ce que cela suppose de tensions et de recherche d'équilibre entre un besoin de continuité, de stabilité et, non moins indispensables, des besoins d'ajustements en divers sens.

De par leur statut et leur mission, les enseignants sont et seront probablement toujours au coeur de ces tensions. Garants d'une norme officielle d'une part, ils sont aussi professionnellement responsables devant les individus enfants quel que soit l'appartenance sociale et culturelle de ceux-ci. Ce n'est pas tout. À la complexité de cette situation s'ajoute encore le fait que, comme personnes, les enseignants ont également une appartenance, un "lieu" culturel qui, très souvent et même à leur insu, inspire leurs attitudes et leurs motivations.

Il n'y a pas de solution simple, de position personnelle confortable, absolument neutre et non partisane dans ce domaine. Encore faut-il cependant en être conscient et permettre aux autres d'en être conscients pour eux-mêmes. Nos attitudes sur le plan de la norme et du langage ont un tel impact sur les "chances" culturelles et sociales de nos élèves qu'on doit s'y attarder et faire l'effort de décentrement objectif nécessaire. C'est à cette prise de conscience qu'est consacrée la présente activité, prise de conscience aussi articulée que possible et fondée sur l'étude objective des types de phénomènes impliqués.

## 2.2 Document: situer et comprendre le phénomène de la norme

### 2.2.1 Le langage de nos élèves

Il serait bon, avant d'aborder l'analyse qui suit, de caractériser pour nous-même le langage de nos élèves et, plus spécialement, ce qui, dans ce langage, constitue pour nous un obstacle à vaincre. Une telle réflexion, tout en nous replaçant dans la situation concrète que nous vivons régulièrement dans nos classes, nous permettra d'avoir des attentes par rapport aux lectures qui suivent et, par la suite, d'évaluer ce qu'elles ont pu ou n'ont pas pu nous apporter.

Il est donc suggéré ici de noter d'abord en vrac les principales "fautes" ou incorrections de langage que nous remarquons chez nos élèves. On tâchera ensuite de les regrouper en cinq à six types d'erreurs du même ordre que l'on transcrira ci-dessous: 1er type + quelques exemples, 2e type, etc. Enfin, dans la colonne de droite, on notera, grâce aux abréviations suivantes, la ou les conséquence(s) appréhendée(s) de ces types d'erreurs.

Tr.= a des conséquences sur la transcription écrite de l'élève
Ef.= a des conséquences sur l'efficacité de la communication orale
In.= a des conséquences sur l'interaction souhaitable en classe (ordre, convenances, etc.)

### 2.2.2 Le phénomène des "registres" de langage vu d'un point de vue fonctionnel

On peut, sans aucune préoccupation normative, constater l'existence de différents "registres" de langage[1]. Ces "registres" sont couramment identifiés en termes de langages "cultivé-soutenu", "standard-familier" et "populaire". Nous y ajouterons l'écrit, considéré, indépendamment du canal utilisé, comme un type de discours comparable aux autres sur les plans fonctionnels qui nous intéressent ici.

Quels sont ces plans? Ils sont de deux ordres. Premièrement, **le degré de dépendance du message par rapport aux circonstances** de sa production et de sa réception; deuxièmement, **l'étendue des variations** que l'on peut constater pour un même "registre" dans une communauté linguistique donnée, la francophonie par exemple.

Vu sous ces deux angles, le discours écrit par exemple est normalement celui qui doit se suffire le plus à lui-même (faible dépendance par rapport aux circonstances) et aussi celui dont la forme varie le moins avec l'appartenance géographique ou sociale des interlocuteurs.

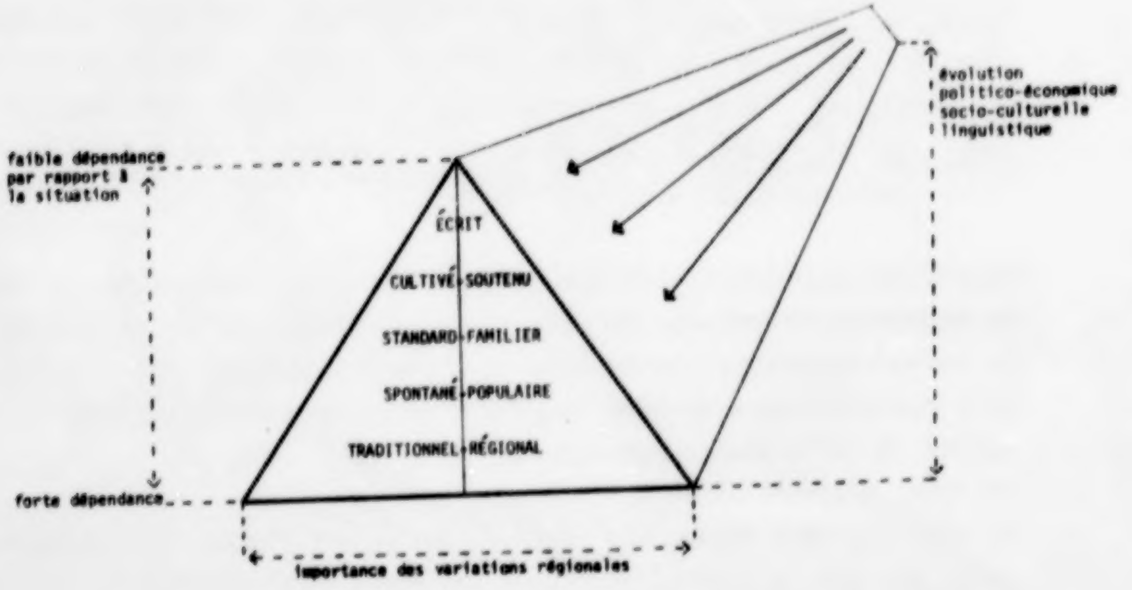
À l'inverse, le discours "traditionnel régional" peut se permettre d'être plus implicite sans pour autant perdre de son efficacité. Par contre, sa forme varie beaucoup plus d'une région ou d'un milieu de vie à l'autre.

Avec ces deux paramètres: degré de variation et dépendance ou indépendance par rapport aux circonstances, on peut construire le schéma que voici, auquel a été ajouté une dimension historique. Cette dimension "explique" les conditions sociales d'utilisation qui sont à l'origine des différents registres.

---

1. L'expression "registre de langage" n'a ici aucune valeur normative. Elle correspond à des types de phénomènes linguistiques et discursifs identifiables et regroupables dans une certaine mesure mais son utilisation vise surtout à caractériser globalement certaines caractéristiques fonctionnelles du langage selon les situations sociales et culturelles d'utilisation et de prise en charge de celui-ci.

## Pour situer les registres de langage




## Commentaires

L'existence de plusieurs registres de langage s'explique par l'évolution des rôles économiques et culturels que se partagent sans cesse les différents groupes sociaux. Sur le plan fonctionnel, le discours type d'un certain registre est en quelque sorte le produit de ces rôles, adapté à leurs changements et conforme aux besoins de leurs titulaires.

Le discours écrit, par exemple, doit pouvoir être compris et interprété à distance dans le temps et dans l'espace; d'où son haut niveau d'explicitation et de structuration, son indépendance par rapport aux variations linguistiques locales et sa stabilité étudiée sur le plan formel.

À ces conditions spéciales d'interaction sont directement liées d'autres fonctions. Dans certains cas en effet, le discours écrit doit pouvoir dépasser, au niveau culturel, les subjectivités et les situations particulières qui guident la compréhension et la production de discours plus courants. Il joue alors le rôle d'un "monument" culturel stable et prestigieux, dont la forme et le contenu sont l'objet et la base d'études, de prolongements et de mises à jour critiques (textes constitutionnels, codes de lois, textes scientifiques, projets, décisions, règlements, etc.).

Pour des groupes sociaux ou professionnels qui, par leurs fonctions, font régulièrement usage de ce type de "monument", le langage ne répond pas seulement aux nécessités d'une communication exigeante et étendue, il constitue un outil spécialisé d'action, de réflexion ou de plaisir esthétique, cultivé pour lui-même et "soutenu" d'après les modèles de l'heure, reconnus pour leur efficacité ou leur prestige (voir remarque, page suivante).

À l'autre extrémité de notre schéma se trouve le registre de langage que nous appellerons "traditionnel-régional". Il est typique d'une communauté ou d'un groupe social sans grand contact avec l'extérieur et sans pouvoir sur l'évolution sociale, économique ou autre de celui-ci. Sur le plan de l'interaction, ce type de discours réfère à un quotidien stable, connu de tous et qu'il suffit d'évoquer de façon "économique" et expressive, la situation ambiante garantissant en grande partie à elle seule l'efficacité de la communication.

Dans les conditions économiques et culturelles particulières de ces groupes, en quelque sorte laissés pour compte dans l'évolution générale, le langage a certaines fonctions propres qui dépassent le simple aspect utilitaire des interactions verbales. Il joue un rôle de conservation et de resserrement social, garants d'une identité et d'une appartenance culturelles d'autant plus vitales qu'elles sont peu soutenues et peu valorisées de l'extérieur (voir remarque, page suivante). Au niveau du discours, importance du "contact" social chaleureux, conservatisme linguistique, usage fréquent de formes et de contenus stéréotypés dont chaque usage et chaque situation maintiennent et renouvellent le pouvoir évocateur.

REMARQUE

On se rappellera l'axe horizontal de notre schéma (étape I, p. 30). Cet axe de l'interaction est divisé en deux fonctions de base: la PRÉSENTATION et l'ACTION. Dans chacun des registres, le discours, en plus de référer à un "objet" extérieur, est lui-même perçu plus ou moins consciemment comme objet (métacommunication), comme outil personnel au service de l'accomplissement de ces deux fonctions. Dans le cas des registres proches de l'écrit, la fonction ACTION tend à dominer la conscience métacommunicative; le langage est perçu comme un outil complexe, précis, dont la valeur et l'efficacité sont liées au pouvoir d'explicitation et de structuration de la pensée. Dans le cas des registres proches du langage traditionnel-régional, la fonction PRÉSENTATION prend une importance beaucoup plus grande dans l'interaction. Le discours est alors perçu et valorisé comme symbole et manifestation d'une appartenance, d'un "chez-soi" social et culturel à habiter et à partager. Cette différence d'attitude et de valorisation découle elle aussi, remarquons-le, des conditions fonctionnelles et situationnelles courantes qui ont amené la spécialisation et la distanciation des registres.

Entre l'écrit et le traditionnel-populaire se situent: l'oral "cultivé-soutenu", très proche des fonctions et des caractéristiques de l'écrit; l'oral "standard-familier", partagé entre l'universalité et les besoins situationnels courants d'expressivité; l'oral "fonctionnel commun" enfin, s'adaptant aux nécessités extérieures du contexte culturel et professionnel d'interaction mais cultivant au moins autant le "contact" chaleureux et tout ce qui peut manifester l'appartenance à un milieu régional ou social de vie.

### 2.2.3 Le phénomène de la norme et des attitudes normatives

Comme on vient de le constater, tous les registres, pris individuellement, sont parfaitement structurés, efficaces et adaptés aux besoins situationnels courants des groupes qui les utilisent. Qui plus est, et toujours sur le plan fonctionnel, la communication indispensable entre groupes sociaux d'une même communauté géographique n'est pas compromise

par l'existence de registres différents. Que ce soit comme émetteurs ou comme récepteurs, tous les individus en arrivent à utiliser l'écrit et les registres oraux selon leurs besoins personnels et sociaux. On peut même constater, sur le plan de l'étendue des registres accessibles, une certaine supériorité des "classes populaires".

Comment expliquer alors le caractère "dramatique" de la Norme et la profondeur de nos attitudes "morales" vis-à-vis de tout manquement à cette norme? Par deux types de facteurs d'ailleurs fortement interdépendants.

Facteurs d'ordre individuel

On peut bien sûr invoquer le souvenir plus ou moins traumatisant des efforts qui ont marqué notre apprentissage de l'écrit, d'un écrit d'autant plus "tyrannique" d'ailleurs que, par rapport à lui, l'oral courant était perçu comme intempestif, entaché d'erreurs et pauvre. Ce phénomène psychologique joue très certainement mais découle lui-même d'un climat scolaire qui devra à son tour être expliqué sur le plan culturel.

Plus profondément, on peut revenir une fois de plus à l'axe de l'interaction dans notre schéma et en particulier à sa première fonction de base, la PRÉSENTATION. À cette fonction répond, chez le récepteur, celle de l'acceptation ou du rejet de l'autre (comme individu et/ou comme rôle) et celle de la réaction visant à réduire les effets de la différence éventuelle (rupture de la communication, imposition de notre différence ou encore dépassement de celle-ci).

La réaction normative plus ou moins intransigeante peut donc parfois s'expliquer par une attitude personnelle négative vis-à-vis de certaines réalités socio-culturelles. Cette attitude, quoique réelle, n'est cependant pas assez communément enracinée pour pouvoir expliquer le phénomène profond sur lequel nous nous penchons maintenant. Il faut aller chercher à un autre niveau, un niveau qui dépasserait l'individuel.

Facteurs d'ordre socio-culturel

Semblable en cela à tout comportement social établi, le discours a une valeur de symbole. Comme tel, il renvoie à des valeurs plus générales, non linguistiques, "absolues" en quelque sorte, puisque, en tant que symbole, il manifeste une des facettes de la réalité socio-culturelle qui nous définit comme personne et comme groupe[1].

À ce niveau non linguistique de statut ou de symbole, l'écrit et les registres qui lui sont apparentés ne sont pas sur le même pied que les autres. Leur rôle historique dans notre organisation socio-culturelle, les fonctions qu'occupent dans la société les personnes qui ont à privilégier l'écrit et ses fonctions et l'étendue du champ de communication et d'information de ces personnes font, de ces registres, le symbole d'un ordre social et culturel hiérarchisé qui a sa valeur fonctionnelle propre.

C'est ce qui peut expliquer l'aspect "moral" de la norme et ce sentiment plus ou moins obscur qu'elle correspond pour nous à un **ordre** qui dépasse la simple valeur fonctionnelle de tout discours.

C'est également rendu à ce point que nous pouvons distinguer "code" et "norme" et définir cette dernière comme étant la valeur de symbole et le statut socio-culturel qui sont reconnus aux formes et aux fonctions spécifiques d'un registre de langage, dans une société au sein de laquelle coexistent d'autres formes, d'autres fonctions privilégiées et donc d'autres registres (fonctionnellement aussi valables et efficaces dans les situations d'emploi auxquelles ils répondent).

Quand nous rejetons dans l'absolu une forme linguistique pourtant attestée dans la société, forme que nous comprenons par ailleurs fort bien la plupart du temps), nous "protégeons" moins la langue que l'ordre socio-

1. Nous avons déjà rencontré ce phénomène (étape II, p. 60, définition du rôle) lorsque, parlant de statut, nous avons dit qu'il révélait plus l'ordre social que l'individu qui le détient.

culturel qui situe hiérarchiquement les différents registres de celle-ci et, à travers eux parfois, leurs usagers.

Cet ordre n'est pas nécessairement immoral ou mauvais. Il faut simplement prendre conscience de ce qu'il est objectivement et permettre à nos élèves d'en prendre conscience aussi à leur niveau. La norme peut en effet se confondre avec le code quand elle intervient dans les registres qu'elle concerne. Appliquée à d'autres registres, elle constitue une **surnorme**, d'un ordre tout différent et qu'il ne faudrait pas utiliser comme s'il s'agissait d'un code. À ce compte-là en effet, tout autre registre que ceux qu'elle concerne devrait être perçu comme un tissu de "fautes", de déviations, de dégénérescences; ceci est linguistiquement et historiquement absurde, socialement inacceptable et pédagogiquement catastrophique pour un grand nombre d'enfants.

### 2.2.4 Orientations pédagogiques sur le plan de la norme et du langage

#### Un problème majeur

Le langage, on le sait de mieux en mieux, est étroitement et profondément lié au développement de l'enfant, à ses chances d'interagir positivement avec la culture et la société ambiantes et à son insertion sociale. C'est pourquoi le problème de la norme et des registres de langage est probablement le plus important et le plus délicat auquel l'école doive faire face pour pouvoir remplir sa mission auprès de tous les élèves, quel que soit leur milieu d'appartenance.

C'est encore en cernant et en précisant le mieux possible ce problème qu'on a le plus de chance de le résoudre.

L'école n'est qu'un des éléments pouvant jouer dans l'évolution culturelle et linguistique de la société et en particulier dans l'"ordre" socioculturel situant, l'un par rapport à l'autre, les registres. Sur ce plan, son impact est indirect et à plus ou moins long terme. Il consiste à accroître les potentialités de l'individu élève et à lui permettre

ainsi, lorsque les circonstances de la vie l'exigeront ou le permettront, d'élargir selon ses besoins l'éventail des fonctions que le langage lui offre.

**La mission générale de l'école dans ce domaine est en conséquence de jeter des ponts aussi solides que possible entre le registre qui sert de base de départ à l'enfant et les registres qui, sur les plans économique, social et culturel, lui permettent d'accroître son champ et son pouvoir de communication[1].**

Le facteur de réussite le plus important dans cette mission, c'est précisément de partir du registre de l'enfant surtout lorsque ce registre n'est pas celui de l'école. Il n'y a pas là d'obstacle insurmontable; la difficulté se trouve plutôt dans le fait que, comme éducateurs, nous ne sommes pas assez conscients de ce facteur et ce, malgré les signes évidents de nos carences et de nos échecs sur ce plan[2].

À une certaine époque, lorsqu'un élève ne réussissait pas, c'était parce qu'il était "mauvais". De nos jours, on utilise un autre paravent; on parle d'élèves "socio-culturellement défavorisés" en se gardant bien d'ajouter "par l'école"; ceci nous dispense d'interroger notre climat de classe et notre pédagogie de la langue.

Il est inutile de reprendre ici tout ce qui a été dit sur l'importance du climat, sur les indices à travers lesquels l'élève perçoit ce climat et sur le besoin qu'a l'enfant de comprendre les raisons et la nature des changements de registre qu'on lui propose. Pour bien des élèves, par exemple, les raisons pour lesquelles l'école privilégie un seul registre

---

1. Il s'agit en effet bien plus d'étendre un champ de communication que de cultiver pour elles-mêmes des "qualités" de langage et de pensée qui n'ont précisément de raison d'être que dans et par cet élargissement du champ de communication (voir p. 146-147).

2. Un de ces "signes" est, par exemple, le fait que c'est en fonction de la matière "français" que l'on réfère le plus grand nombre d'élèves à des classes "spéciales" ou à l'orthopédagogie.

et ce, quelles que soient les circonstances, ne sont pas nécessairement évidentes. Pour bien des enseignants non plus d'ailleurs: l'emploi de ce registre est beaucoup plus perçu à travers la "norme" et l'ordre qu'à travers une réflexion sur la démarche pédagogique ou sur les possibilités d'implication de l'élève.

Des solutions de base

Pour pouvoir lui-même s'engager sur les "ponts" dont il vient d'être question, l'élève a essentiellement besoin de motivation et de compréhension, de sens. Dans la vie courante qui sera la sienne plus tard, les motivations premières pour adapter et étendre son langage seront avant tout de deux ordres: être conforme au milieu élargi qui l'accueille (axe de l'interaction) et être efficace lorsqu'une situation bien identifiée exige la mise en oeuvre de fonctions nouvelles du langage (axe de la symbolisation). Sur cette base et moyennant une certaine maîtrise des registres impliqués, des motivations plus intériorisées pourront jouer: recherche personnelle d'une forme mieux "réussie", plus élaborée, souci de comprendre et de respecter une norme comme richesse collective, plaisir et recherche d'un plaisir esthétique "gratuit" sur le plan du langage.

Il n'en va pas autrement à l'école même si, traditionnellement, on y inverse trop souvent l'ordre de ces motivations.

Une pédagogie de la langue devrait donc s'inspirer des faits et des principes suivants.

- **Accueillir le langage de l'enfant:** ne pas le condamner dans l'absolu; en permettre l'usage spontané dans certaines circonstances; faire découvrir ses fonctions et les situations dans lesquelles ces fonctions sont efficaces voire irremplaçables; en apprécier et faire apprécier certaines qualités expressives (cueillette d'expressions typiques, amusantes, évocatrices); se servir de ce langage dans des jeux de transposition et comparer les effets produits; discuter ouvertement et objectivement des normes et registres, de leur nature et de leur rôle dans la vie sociale et culturelle.

- **Utiliser l'école comme milieu naturel** fournissant des situations nouvelles et variées de communication; faire identifier et reconnaître progressivement les différences entre ces situations; s'appuyer sur les enjeux véritables et concrets qu'elles proposent; faire découvrir les fonctions du langage qui doivent y intervenir; respecter l'ordre des motivations: climat, efficacité, souci formel.

- **Utiliser l'écrit et la lecture** comme occasions d'activités réflexives sur le langage (l'oral s'y prêtant moins facilement), proposer à l'enfant des jeux de registres partant de l'écrit vers un registre plus spontané ou, à l'inverse, partant d'un discours familier et implicite vers une situation typique d'écriture.

- Considérer que, si l'élève fait des erreurs de langage, ce n'est pas par plaisir; corriger celles qui, n'étant pas attestées dans le milieu, sont dues à une méconnaissance du code par l'enfant; distinguer celles qui, attestées dans le milieu, correspondent en fait à une erreur de registre; relever et faire relever si nécessaire les erreurs de registre fréquentes et s'en servir comme point de départ de transpositions ludiques.

- **Permettre à l'enfant de s'impliquer** à son niveau dans le choix des objectifs et dans l'évaluation et la mesure de ses performances.

Conclusion

L'oral est essentiellement un outil de découverte et d'appréciation des fonctions du langage, y compris celles de l'écrit, et des situations justifiant le jeu de ces fonctions et les choix formels. Utilisé comme tel dans l'enseignement, il est le principal moyen permettant à l'école de remplir sa mission sur le plan du langage et de la norme.

Une activité de sensibilisation

En page 138 de l'étape IV, nous avions suggéré une activité de sensibilisation continuant celles qui étaient déjà amorcées et portant sur la

norme et le langage. Le texte qui précède devrait apporter à l'enseignant tout ce qu'il faut pour animer et nourrir une telle discussion au moment jugé opportun. On peut mieux comprendre maintenant sa raison d'être et son importance.

## 3. DEUXIÈME ACTIVITÉ . – FONCTIONS DU DISCOURS ET INTENTIONS DE COMMUNICATION

### 3.1 Présentation

Il s'agit d'une activité d'instrumentation théorique. Elle devrait permettre à chacun de mieux comprendre et de mieux situer dans leur pédagogie de l'oral les types de discours auxquels différents programmes "rénovés" invitent à exercer l'élève.

Notre objectif, à ce stade de la démarche, est de trouver une réponse à deux questions de base. Pourquoi s'intéresser aux types de discours dans l'enseignement de l'oral et de l'écrit? Comment traduire ceux-ci en termes d'habiletés langagières et d'objectifs généraux? Sur cette base on pourra, dans des activités ultérieures, étudier un à un les types de discours et d'intentions retenus, de même que les moyens de les traiter sur le plan pédagogique.

### 3.2 Document: découvrir pour nous-même les fonctions du discours

Chacun d'entre nous communique presque sans y penser dans les différents champs d'interactions verbales qui lui sont coutumiers. Cette aisance relative, aboutissement d'un long cheminement, peut masquer la complexité extraordinaire des apprentissages par lesquels il nous a fallu passer pour acquérir une telle maîtrise. Pour nous, comme simple interlocuteur, cette "amnésie" n'a guère d'importance; comme éducateur, il en va tout autrement. Comment en effet guider l'élève dans les étapes qu'il doit franchir si on ne peut se faire au moins une idée de ces étapes et des difficultés qu'elles recèlent?

#### 3.2.1 Les champs d'interaction verbale: une base pour les apprentissages linguistiques

De nombreuses recherches récentes montrent que le retard ou l'échec scolaire des enfants "défavorisés" sur le plan du langage n'est pas d'abord imputable à la pauvreté de leur lexique et de leur syntaxe mais bien à quelque chose de plus profond: **l'inexpérience dans certains champs**

**d'interaction verbale, l'ignorance même de l'existence et de l'intérêt de ces champs et, par conséquent, l'impossibilité de s'y impliquer et d'y faire des apprentissages personnels.**

Ce phénomène ne nous est d'ailleurs pas tout à fait étranger et il est peut-être utile d'en observer les effets ... sur nous-même. Bien des chercheurs par exemple déplorent le peu d'impact qu'ont leurs textes ou leurs réflexions pédagogiques sur les enseignants praticiens. De leur côté, les enseignants se plaignent régulièrement du fait que ces textes ou ces analyses ne rejoignent pas leurs véritables préoccupations[1].

De part et d'autre, pourtant, l'envie de communiquer est là et aussi le besoin d'une meilleure réussite dans l'enseignement. Parfois, au prix d'un certain effort, on se comprend, on se rejoint même au niveau des idées émises et de leur intérêt. Pourtant, les discours restent différents; sur le plan de la forme bien sûr, mais, plus profondément, sur le plan des fonctions qu'ils remplissent et de l'utilité de ces fonctions. À la limite, chacun se demande comment l'autre peut bien faire pour choisir et nourrir spontanément un tel discours ...

Cette expérience peut se répéter chaque fois qu'une communication nous est proposée dans un champ personnel d'action ou d'attitude que nous n'avons jamais éprouvé le besoin de traiter par le biais du langage ou qui est abordé à travers un type de discours, de préoccupation ou de recul dont nous ignorons l'intérêt. Si c'est le cas pour nous, adultes, imaginons ce que peut ressentir (et réussir) un enfant, obligé d'entrer dans un milieu nouveau, confronté avec des champs d'interaction et de préoccupation dont il ne comprend ni le sens ni l'intérêt et se sentant jugé sur une implication et une performance qu'il ne peut nourrir à rien de naturel et de spontané chez lui!

---

1. Note de l'auteur. L'occasion est belle pour moi d'avouer l'inquiétude et le sentiment d'impuissance qui me sont souvent venus en rédigeant ce document. Trop "théorique" pour les uns, trop peu "universitaire" pour les autres: il n'a de chance d'intéresser un lecteur que si celui-ci accepte à son tour la nécessité de concilier les deux discours quelque part et excuse les maladresses et les tâtonnements du présent essai.

### 3.2.2 L'apprentissage de la communication

Les apprentissages en communication verbale se font selon un processus général qui se répète à chaque étape.

- Au point de départ, des **besoins plus ou moins conscients** chez l'enfant et un ensemble de **manifestations peu contrôlées** reliées à ces besoins.
- Réactions et stimulations du milieu qui, en fonction de compétences plus grandes, motive l'enfant à contrôler certaines de ces manifestations **dans un sens positif nouveau.**
- **Naissance de besoins nouveaux** que l'enfant explore et précise grâce au jeu et aux "pratiques" naturelles que lui propose son milieu.
- Nouvelles réactions ou stimulations du milieu, et ainsi de suite.

Ce processus va normalement jouer à trois niveaux successifs reposant chacun sur le ou les précédent(s) et réorientant ceux-ci. Ces trois niveaux qualitatifs correspondent à la découverte de l'**interaction** de la **symbolisation** comme moyen conventionnel d'orienter l'interaction et des **fonctions du discours** permettant à leur tour d'orienter la symbolisation selon l'intention des interlocuteurs et les modèles discursifs manifestant et supportant cette intention[1].

Première étape

Le bébé découvre que certains gestes, vocaux ou autres, non seulement produisent des effets reliés à ses besoins mais trouvent aussi un écho chez son entourage. Sans ces effets et cet écho, les gestes en question resteraient ce qu'ils sont: de simples manifestations non intentionnelles et inexploitées. Grâce aux effets produits, ils deviennent des

1. On aura remarqué que ces trois "niveaux" sont en fait des niveaux de décentrement et de médiatisation réfléchie de l'interaction. Ils sont du même ordre que ceux qui ont été rapidement esquissés à l'étape III, p. 108-109 pour l'objectivation.

actes de plus en plus conscients et aussi des objets de jeux. Quant aux échos et aux sollicitations vocales de l'entourage, ils permettent d'associer ces gestes à un phénomène, vague encore, mais qui leur donne immédiatement un sens supplémentaire: l'agrément d'une "communion" subjective et le besoin nouveau que celle-ci fait naître. Le geste est alors devenu signal d'interaction.

Tout est maintenant en place pour une interaction médiatisée: la conscience d'une possibilité d'action sur un partenaire distinct, celle d'une possibilité de "communion" agréable[1] avec ce partenaire et celle d'un geste intentionnel pouvant provoquer à volonté l'un et l'autre. Le jeu et les pratiques naturelles proposées par le milieu vont permettre d'exploiter les deux aspects de l'interaction.

Deuxième étape

Le milieu intervient de nouveau mais, cette fois, dans le jeu et la pratique intentionnels et motivés de l'enfant. Grâce à la compétence de l'adulte, certains aspects circonstanciels de la situation d'interaction sont régulièrement isolés et associés à des formes vocales conventionnelles, des mots qui, imités par l'enfant, entraînent immédiatement un effet d'action et/ou de "communion" d'un nouveau genre.

Le geste vocal, tout en gardant sa valeur de signal d'interaction devient ainsi à un moment donné un symbole permettant de décentrer en partie cette interaction en l'orientant vers le "contenu-perception" qui lui est spécifiquement associé.

Un nouveau sens s'est ajouté à l'activité interactive de l'enfant: la symbolisation; de nouveaux besoins aussi, nés des précédents et les orientant en retour: interagir par "contenu-perception" interposé, créer des symboles, jouer à évoquer, se parler à soi-même, etc.

1. Action et, dans une certaine mesure, "communion" correspondent aux deux segments de l'axe de l'interaction dans notre schéma de base de la communication.

L'interaction primitive s'est donc modifiée. Le "lieu" où elle se situe n'est plus uniquement dans le vécu momentané et circonstanciel du contact direct. Elle passe maintenant, en partie au moins, par le contenu à évoquer et par la convention formelle permettant cette évocation. Ce lieu de passage oblige à un certain décentrement et à un certain contrôle intériorisé de part et d'autre.

L'enfant prend peu à peu conscience de lui-même et de l'"autre", non plus comme entités affectives, sources, l'une pour l'autre, d'action, de plaisir ou de déplaisir (1re étape), mais comme partenaires, tentant de traduire à travers un code, des contenus subjectifs qui ne coïncident pas nécessairement. Perception, donc, de sa propre subjectivité qu'il faut refléter et fixer dans les mots permanents des autres.

C'est précisément en fonction de cette obligation de décentrement et de contrôle que naîtront normalement de nouveaux besoins. Si les circonstances et l'entourage rendent la chose nécessaire et motivante, l'enfant pourra en effet découvrir et apprécier le travail d'explicitation et d'orientation, pour lui-même au moins, de ce qu'il voudrait manifester pour pouvoir atteindre ses objectifs personnels.

Troisième étape

Le type de communication propre à la deuxième étape ci-avant reste psychologiquement très centré sur l'interaction directe. Les mots y ont un pouvoir un peu "magique" et l'enfant se comporte comme s'il suffisait de les émettre pour que la "communion" ou l'action voulue se réalise.

L'entourage contribue d'ailleurs à cette perception en se chargeant d'interpréter correctement les messages enfantins d'après les indices dont ils sont porteurs dans chaque circonstance. Peu à peu cependant, les formes et les champs de symbolisation se complexifient et l'écoute compensatrice des proches ne suffit plus à assurer la réussite de la communication. Il faut expliciter non seulement les symboles et leurs contenus linguistiques mais aussi l'**intention discursive qui donne à ces contenus un sens dans l'interaction**: "Qu'est-ce que tu veux dire?"

"Pourquoi dis-tu ça?" "Qu'est-ce que je dois répondre à ça?" En d'autres termes "est-ce que tu manifestes simplement ce que tu sens?" "Cherches-tu à m'informer pour que je puisse apprendre quelque chose et donner mon avis?" Attends-tu quelque chose de précis de moi, auquel je pourrais réagir selon mes intentions personnelles?"

L'adulte intervient donc de nouveau avec toute sa compétence et, sur la base d'un besoin d'interaction, oblige en quelque sorte l'enfant à se décentrer davantage, à découvrir ce qui sous-tend son activité communicative, bref, à prendre conscience des fonctions que doit remplir et manifester le discours dans l'interaction désirée.

On recherche la "communion" et/ou l'action? Soit, mais ce sera maintenant à travers un travail réciproque de **présentation et d'expression** de soi, à travers un travail **d'objectivation et d'information**, à travers un travail **d'argumentation** et de **persuasion**, à travers une recherche de plaisir partagé dans **le jeu**, à travers des **effets poétiques**, à travers une explicitation ou une réflexion sur le **code et la norme**. Bref à travers des fonctions du discours qu'il faut prendre en charge.

Nouveau décentrement donc, nouvelle forme de médiatisation de l'interaction. L'enfant, pour y satisfaire, doit prendre conscience de son intention, de la "position" qu'il veut occuper et manifester en conséquence dans l'orientation de son discours, enfin, de ce dont son interlocuteur a besoin pour pouvoir le rejoindre et lui répondre sur le même terrain.

Ce niveau de préoccupation et d'intériorisation enrichit la conscience que l'interlocuteur a de lui-même et de l'autre, non plus seulement comme entités affectives et comme actants subjectifs, mais en plus, comme individus socialisés dont le commerce repose sur la réciprocité; avec tout ce que cela suppose comme introspection, projection prudente et respect des MODÈLES culturels (forme et contenu) indispensables pour assurer cette réciprocité.

Tout un champ d'habiletés, de découvertes, de recherches personnelles s'ouvre ici; et il aura bien sûr des répercussions sur la précision et la richesse du langage.

L'exploitation de ce champ dépendra cependant des types de communication et d'interaction auxquels l'enfant est amené à faire face. Si, dans sa vie courante et pour les raisons naturelles qui différencient les registres de langage, la communication reste implicite, situationnelle et légitimement "économique", il ne pourra d'emblée se sentir à l'aise dans les types de discours, de communication et de norme que privilégie l'école. C'est à celle-ci de s'adapter et tout ce qui précède n'est là que pour guider cette adaptation. De toute façon, quel que soit l'acquis de l'enfant, il n'est, entre 5 et 12 ans, qu'au début de l'exploration correspondant à la troisième étape dont il vient d'être question. C'est pour cela que les programmes rénovés de langue maternelle insistent sur les intentions et les types de discours.

En 3.1, p. 156 ci-avant, deux objectifs étaient proposés sous forme de questions: pourquoi s'intéresser aux intentions de communication? Comment réduire la multiplicité des intentions possibles à quelques fonctions du discours?

Le premier objectif devrait maintenant être atteint et nous ne saurions trop insister sur l'importance de la réponse qui a été proposée. Une fois réglés les problèmes de climat, d'implication de l'élève dans la prise en charge des différents types de situations et d'évaluation, toute la didactique de l'oral repose en effet sur la compréhension des étapes décrites ci-dessus[1] et de ce qui motive et guide l'enfant qui a à les franchir avec notre aide.

---

1. On aura remarqué la ressemblance entre ces étapes et la progression en trois niveaux de sensibilisation proposée à la fin de l'étape III. Voir aussi l'objectivation à trois niveaux (étape III, p. 108 et les "niveaux" de communication (étape I, p. 37). Il s'agit en fait du même phénomène vu sous des angles d'application différents.

La symbolisation

- La partie verbale du message réfère à un "contenu" que nous savons conscient chez l'émetteur. Ce contenu a été objectivé par lui grâce aux "modèles" culturels faisant partie de sa compétence.
- La partie verbale du message nous fait en même temps constater que l'émetteur utilise un code et une norme à partir desquels il formule ses énoncés.

OBJECTIVATION et FORMALISATION sont deux autres fonctions présentes dans tout message verbal. Leur importance ou leur prise en charge attentive dans la communication (3e étape d'apprentissage) donneront au discours sa valeur et parfois sa dominante informative.

Si l'émetteur était un robot, ces quatre fonctions cardinales seraient les seules en cause et assureraient le genre de communication que l'on peut avoir en pareil cas. Le fait que cet émetteur est un être subjectif comme nous et que, comme tel, il est sensible à notre présence et à notre subjectivité, nous amène à interpréter le message à travers quatre autres fonctions, fonctions liées cette fois à la réciprocité, à l'intersubjectivité agissante. Elles vont permettre de compléter, en conséquence, les quatre premières fonctions.

Relation entre l'émetteur et l'objet-situation qu'il évoque

Les contenus que véhicule le message traduisent, explicitement ou implicitement, la relation subjective de l'émetteur avec le référent. Appelons cette fonction SUBJECTIVATION puisque, d'une part, elle ne se révèle à l'individu qu'après que celui-ci a pu "objectiver" une partie de sa pensée (grâce aux modèles culturels de contenus) et que, d'autre part, elle traduit, dès la 3e étape de son apprentissage, le travail conscient de l'émetteur s'interrogeant sur sa subjectivité (**discours expressif**). Cette fonction aide le récepteur à mieux situer la personne (voir présentation) et l'objectivité du contenu (objectivation). Indirectement, elle facilite aussi le décodage (formalisation) et la perception de l'action entreprise par l'émetteur (action).

Relation entre l'émetteur et les modèles formels

Le message révèle aussi le travail personnel d'encodage de l'émetteur; son appropriation des modèles formels appris. Appelons cette fonction STYLISATION. À l'étape de la symbolisation (2e étape), cette fonction est pratiquement indissociable de la précédente qu'elle rend possible tout en en dépendant. Lors de la troisième étape cependant, elle peut s'en détacher en partie et faire l'objet d'une prise en charge particulière, dans le discours poétique par exemple.

Comme la fonction de subjectivation, cette fonction permet de mieux situer la personne, sa maîtrise et ses attitudes vis-à-vis des modèles formels (formalisation) et, indirectement, son action et son objectivité.

Relation entre le contenu et le récepteur

Le message révèle aussi, par des signes explicites ou des indices, la volonté qu'a l'émetteur d'impliquer le récepteur, de l'amener à tenir compte, dans ses actions ou ses attitudes, des contenus proposés. Appelons cette fonction INTERPELLATION. Dans les deux premières étapes de l'apprentissage de la communication, cette fonction est dominante (la "communion" cédant souvent le pas à l'action), égocentrique et d'ordre coercitif surtout. Dès la troisième étape et compte tenu de la découverte du principe de réciprocité, le récepteur sera pris en considération dans l'interpellation (décentrement et projection calculée de l'émetteur): ceci donnera entre autres le discours incitatif et persuasif.

Comme les deux fonctions précédentes, l'interpellation que contient le message permet au récepteur de préciser l'objectivation et l'action, mais aussi la présentation.

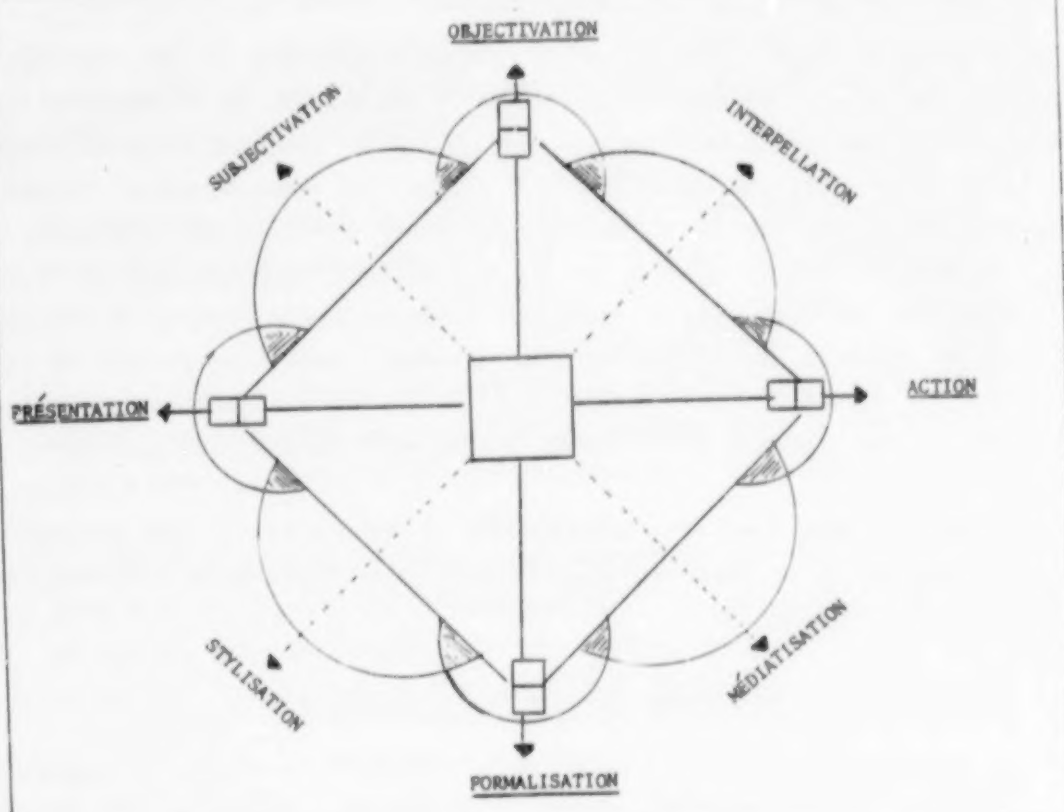
Relation entre les modèles formels et le récepteur

Le message révèle enfin le souci qu'a l'émetteur de rendre sa formulation efficace pour le récepteur auquel il a affaire. Appelons cette fonction

MÉDIATISATION. Au cours de la deuxième étape d'apprentissage de la communication, le discours est perçu comme nécessairement efficace, "magique"; cette fonction est en conséquence fort embryonnaire. Dès la troisième étape, elle est progressivement prise en charge au point de prendre le pas, à certains moments de l'interaction, sur l'interpellation directe qui, dans les autres étapes, dominait totalement. Cette fonction permet au récepteur d'interpréter de façon plus décentrée la formalisation de l'émetteur de même que l'action visée et, indirectement, les autres fonctions cardinales.

Voici, réunies dans un schéma déjà connu, les huit fonctions répertoriées.

FONCTIONS DU DISCOURS



Commentaires

1. La découverte du principe de réciprocité (3e étape) fait que tout locuteur averti formule son message, en partie au moins, d'après ce qu'il comprendrait s'il en était le récepteur; comme récepteur, il interprète un message d'après ce qu'il aurait eu personnellement en tête s'il en avait été l'émetteur. C'est cette réciprocité et cette projection plus ou moins appropriée qui permettent de **définir les fonctions du discours comme étant les types d'actions qu'implique (pour l'émetteur) et révèle (pour le récepteur) la production de tout message en situation réelle et motivée de communication.**

2. Toutes les fonctions jouent simultanément dans la production ou la réception d'un message. Leur valeur et leur rôle dans la communication dépendent cependant du degré de développement des locuteurs (voir les trois étapes d'apprentissage de la communication), des intentions de communication (enjeu de l'interaction) et de l'importance qu'elles peuvent revêtir en fonction des péripéties et des circonstances de l'interaction.

3. Ces fonctions peuvent être mises en oeuvre, par l'émetteur et/ou le récepteur, soit sur le mode réel, soit sur le mode fictif ou ludique.

   Dans le "jeu de rôles" par exemple, les circonstances sont fictives et, plus particulièrement, la relation normale entre l'individu et le rôle à travers lequel il se présente (axe de l'interaction)[1].

   Sur l'axe de la symbolisation, une rupture de la relation normale et situationnelle entre le contenu subjectif et les modèles appropriés de contenu entraîne la création d'un contenu imaginaire pour des fins de comique, d'ironie, d'expressivité, de démonstration, etc.

---

1. Si cette fiction n'a pas fait l'objet d'une convention entre les participants, on tombe dans la duperie et le mensonge.

Une rupture dans la relation normale entre les modèles formels et la formulation recherchée donne lieu à des jeux formels pour des fins diverses: plaisir, découverte, originalité, création, etc.

Le discours et ses différentes fonctions peuvent devenir l'objet d'une communication. On parlera alors de métacommunication. Cette métacommunication peut être systématique et générale comme c'est le cas dans une grammaire ou dans le présent texte; elle peut aussi être fonctionnellement reliée à une interaction précise et circonstancielle et, de ce fait, non pas décrire, mais appuyer le jeu d'une fonction (commentaires explicatifs, réflexions sur un contenu énoncé, explicitation d'une formulation, etc.)[1].

## Définition des différentes fonctions

### Présentation

Fonction que remplit le message par le fait que certains de ses éléments non verbaux, paraverbaux et verbaux constituent des indices qui, intentionnellement ou non, révèlent l'individu et le rôle de l'émetteur dans l'interaction.

### Action

Fonction que remplit le message par le fait que certains de ses éléments non verbaux, paraverbaux et verbaux constituent des signaux appelant le récepteur à s'impliquer dans l'interaction.

### Objectivation

Fonction que remplit le message par le fait que les contenus véhiculés et l'objet qu'ils permettent d'évoquer réfèrent au moins partiellement, à des modèles culturels indépendants de la subjectivité des participants.

---

1. Une des caractéristiques du discours oral est précisément qu'il peut manifester directement et parfois expliciter le travail de production dont il résulte. À l'écrit, c'est le résultat final et achevé qui paraît dans le message; d'où une bonne partie des difficultés de la rédaction et de la réception. L'écrit exige d'autant plus d'activités métadiscursives qu'il doit en effacer les traces au niveau du message.

Formalisation

Fonction que remplit le message par le fait que certains des choix linguistiques et discursifs qui le constituent sont codés et décodables grâce aux modèles formels auxquels ils renvoient les interlocuteurs.

Subjectivation

Fonction que remplissent certains éléments du message par le fait que, explicitement ou non, les contenus à travers lesquels l'objet est évoqué traduisent la relation subjective de l'émetteur avec cet objet dans les circonstances d'interaction verbale où il s'exprime.

Stylisation

Fonction que remplit le message par le fait que certains des choix non verbaux, verbaux et discursifs plus ou moins explicites qui le constituent manifestent, chez l'émetteur, une appropriation subjective et personnelle des modèles formels auxquels il a accès et l'orientation même de cette appropriation en fonction des circonstances d'interaction verbale dans lesquelles il s'exprime.

Interpellation

Fonction que remplissent certains éléments du message par le fait que les contenus et/ou l'objet évoqué à travers eux manifestent plus ou moins explicitement, chez l'émetteur, une volonté de modifier ou de confirmer les actions, les attitudes ou les connaissances du récepteur de même qu'une perception des circonstances d'interaction.

Médiatisation

Fonction que remplit le message par le fait que certains des éléments non verbaux, verbaux et discursifs qui le constituent manifestent, de la part de l'émetteur, un souci d'assurer la réception et l'interprétation correcte de sa formulation et une conscience des circonstances d'interaction verbale dans lesquelles se fait cette formulation.

### 3.2.4 Applications d'ordre pédagogique

Au début de cette activité, deux questions ont été posées: "Pourquoi s'intéresser aux types de discours?" et "Comment traduire ceux-ci en termes d'habiletés langagières et d'objectifs?"

La réponse à la première question est relativement simple maintenant. On peut parler de types de discours ou d'intention dominante lorsque les interlocuteurs, se décentrant de l'interaction directe et de la symbolisation spontanée ou subjective, découvrent et prennent en charge au service de leur communication certaines fonctions clés du message.

Or nos élèves en sont normalement rendus à ce point dans leur apprentissage de la communication (p. 160 ci-avant). L'école doit donc poursuivre et élargir cet apprentissage en respectant les acquis de l'élève et les processus qui ont permis à celui-ci de franchir les étapes antérieures.

Abordée grâce à l'éclairage que donnent ces étapes et ces processus, l'exploration des fonctions du discours permet en outre à l'enseignant d'atteindre les élèves "défavorisés" qu'une approche trop formelle ou trop peu réfléchie du langage défavoriserait davantage encore.

Reste la deuxième question. Nous y avons déjà répondu en grande partie lorsque nous avons introduit les huit fonctions (p. 166). On se souviendra en effet des relations qui ont été établies entre certaines de ces fonctions et les discours à dominante expressive (fonctions de subjectivation et de stylisation), informative (objectivation et formalisation) et incitative (interpellation et médiatisation).

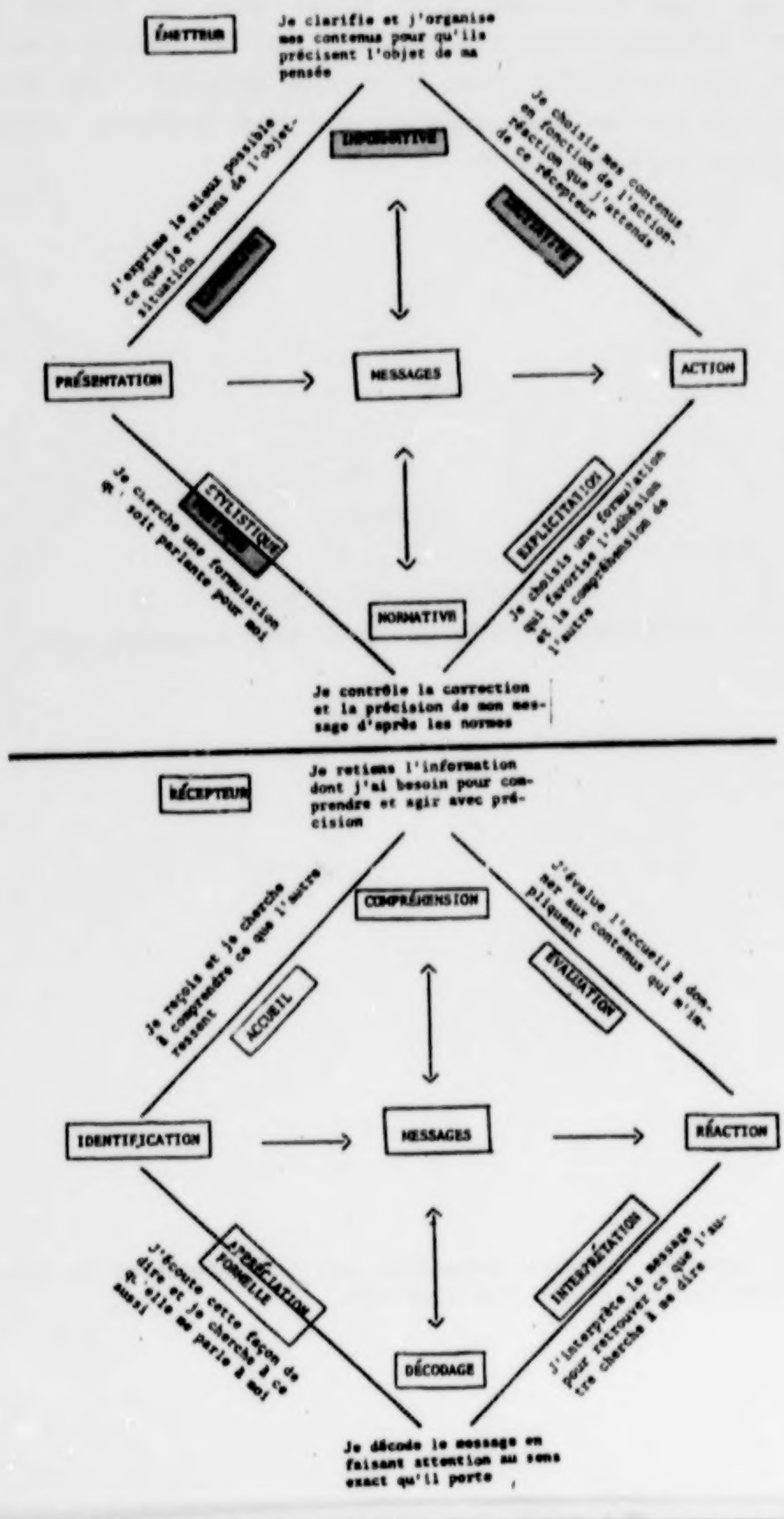
En ce qui concerne le **ludique**, on aura compris qu'il ne s'agit pas là d'une fonction à proprement parler mais d'un mode (fictif) selon lequel on peut faire jouer ces fonctions. Nous introduirons donc des jeux dans les activités pédagogiques visant à faire découvrir et prendre en charge les types de discours.

Restent les objectifs généraux à poursuivre, pour l'émetteur et pour le récepteur, dans chacun des trois grands types de discours retenus: expressif-poétique, informatif, incitatif. On les trouvera formulés pour l'élève, dans le double schéma de la page suivante[1]. Ils seront bien sûr précisés dans les trois documents de l'étape prochaine, consacrés aux trois grands types de discours.

---

1. Les types de discours préconisés par les programmes du Québec sont ombrés pour faciliter leur repérage.

Caractérisation des intentions de l'émetteur et du récepteur selon les fonctions en cause



# ÉTAPE VI

## PROBLÊMES PARTICULIERS:
## LES DOMINANTES EXPRESSIVE, INFORMATIVE, INCITATIVE

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

# 1. OBJECTIFS DE L'ÉTAPE VI

## 1.1 Introduction

L'étape V a permis de cerner les raisons pour lesquelles l'école doit s'intéresser aux différentes intentions de communication. Ces intentions favorisent en effet la découverte et le contrôle, par l'enfant, de certains aspects de son activité discursive. Comme telles, elles constituent donc un point de passage motivant et "naturel" vers l'orientation et l'élargissement des apprentissages dans le domaine de la communication et du langage.

L'étape V a permis aussi de réduire la diversité infinie des intentions à quelques fonctions du discours, fonctions qui, prises en charge, permettent la réalisation optimale de ces intentions.

Les fonctions du discours étant reliées entre elles tant dans l'évolution leur découverte par l'enfant que dans le jeu normal de la communication, on a pu les regrouper en trois ensembles: les fonctions centrées sur la présentation (expressif), sur l'action (incitatif) et sur l'objectivation (informatif).

Enfin, les fonctions étant identiques pour l'émetteur et le récepteur (principe de réciprocité) mais abordées dans des positions différentes, on a, pour l'un et l'autre, dégagé des orientations dominantes dont la découverte et la prise en charge constituent les objectifs d'apprentissage que l'école peut présenter aux élèves dans le domaine de la communication et du langage. Il nous reste maintenant à explorer, sur un plan pédagogique, chacun des trois types de discours retenus.

## 1.2 Objectifs

Cette sixième étape devrait permettre à chacun:

- de situer et d'exploiter le discours à dominante expressive et poétique à l'oral,

- d'en faire autant pour les discours à dominante informative et incitative,
- d'articuler le tout en fonction du niveau de sensibilisation ou de développement des élèves.

# 2. PREMIÈRE ACTIVITÉ . — LA COMMUNICATION À DOMINANTE EXPRESSIVE

## 2.1 Présentation

Cette activité, comme les deux qui vont suivre, est de type "instrumentation pédagogique". En cette fin de démarche, toute la réflexion de base sur la didactique de l'oral a été faite et il ne s'agit plus maintenant que de l'appliquer à des champs particuliers de communication.

## 2.2 Évolution générale du discours expressif

### 2.2.1 Un bref rappel

Avant même d'avoir découvert la possibilité d'interagir avec son entourage, on pourrait dire que l'enfant "s'exprime" par ses cris, ses gestes, etc. Beaucoup plus tard, on dira la même chose de deux collégiens s'expliquant leurs états d'âme respectifs. Entre les deux formes d'expression, il y a une énorme différence qualitative dont il est pédagogiquement utile de se rendre compte.

Pour mieux comprendre l'analyse qui suit, il serait bon: primo, de relire L'apprentissage de la communication (étape V, p. 158), secundo, de prendre conscience de quelques aspects de notre schéma des fonctions du discours.

L'axe horizontal de l'interaction est divisé en deux sections: l'une, côté émetteur, concerne la PRÉSENTATION, l'autre, l'aspect ACTION ou volonté d'action sur le récepteur. Les fonctions normalement prises en charge dans la communication à dominante expressive sont situées du côté PRÉSENTATION cela va de soi. Pour l'émetteur, elles se traduiront en intention **expressive** et **stylistique**; pour le récepteur, en intention d'**accueil** et d'**appréciation formelle**.

On constate, dans l'analyse qui suit, que cet état normal des choses est un aboutissement. Au début de son apprentissage, le jeune enfant ne fait au fond que "s'exprimer"[1]; cependant, son intention est essentiellement d'agir sur son entourage par ses cris et ses mimiques.

---

1. Nous utilisons les guillemets car l'enfant n'a évidemment aucune conscience de s'exprimer.

L'axe vertical de la symbolisation est, lui aussi, divisé en deux aspects étroitement solidaires: l'objectivation et la **formalisation.**

Lorsque l'interaction est vraiment médiatisée par le langage, les deux aspects peuvent être pris en charge par le sujet (émetteur ou récepteur) selon les besoins de la communication.

Au début de l'apprentissage de la communication cependant, c'est le pôle formel qui domine l'autre en ce sens que le cri ou le son a une valeur de signal, lié à l'action pour l'émetteur comme pour le récepteur et n'évoquant rien en dehors de cette action et des circonstances où elle est requise. Plus tard, ce sera ce que nous avons appelé l'objet-symbole. Le contenu domine alors au point que la formalisation, peu consciente, est en quelque sorte "évoquée" par l'objet que le locuteur prend en considération à ce moment-là. Il en va de même pour le récepteur qui, à partir des symboles perçus, reconstruit un "objet" global, subjectif et qui devrait à ses yeux correspondre "magiquement" à celui du locuteur.

Plus tard encore, ce sera l'équilibre du signe linguistique avec sa forme codée et son contenu, codé aussi, le tout constituant un moyen aléatoire de référer à un univers subjectif personnel que la communication devrait permettre de partager.

En résumé, les fonctions du discours n'apparaissent que progressivement dans la conscience de l'enfant. Étroitement reliées à l'action (émetteur) et à la réaction (récepteur) au départ, elles se distinguent peu à peu l'une de l'autre grâce à l'évolution conjointe de la conscience de soi et de l'autre dans l'interaction et du langage dans la médiatisation de cette interaction. L'intervention de l'école portera donc sur ces deux plans.

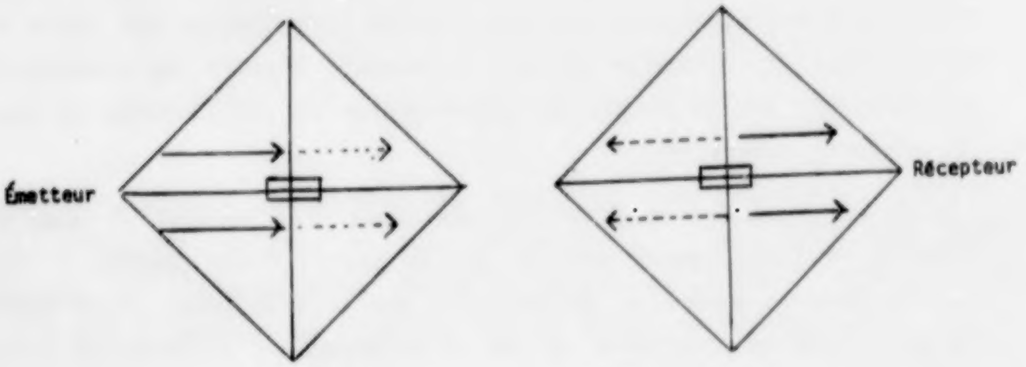
### 2.2.2 Une progression dans les communications à caractère expressif

a) La manifestation subjective

La communication est très peu décentrée. L'interlocuteur n'est guère pris en considération; le langage manifeste plus qu'il ne communique des

contenus. Il est essentiellement non verbal et paraverbal; peu structuré, il constitue un moyen d'**action** au service d'un enjeu: prendre la parole, s'extérioriser, occuper au moins momentanément une place dans le groupe.

Une communication aussi peu décentrée peut être visualisée comme ceci.




- Les interlocuteurs s'affirment plus qu'ils ne se présentent; ils s'imposent aux autres sans en attendre de réactions particulières; l'action prime. Du côté du récepteur, même attitude: il y a peu d'**accueil** et encore moins d'**appréciation formelle**. Or, l'accueil est la condition de base pour une communication véritable au niveau subjectif.

- Dans ce type de communication, la subjectivité n'est pas un "objet" que les participants tentent d'explorer. Elle est une manière de réagir. La situation domine tout; si elle est tendue ou conflictuelle, l'échange tourne à injures, cris, pleurs, etc.

- Situations types: réaction émotive à un événement ou à un objet nouveau, contestation, manifestation de joie ou d'excitation, plaintes et demandes, etc.

Plan pédagogique

La manifestation subjective est un phénomène spontané et même utile lorsqu'il faut laisser s'apaiser une tension. Comme telle, elle doit moins

être réprimée sans plus qu'acceptée, située dans le temps, identifiée et, éventuellement, réorientée ou exploitée.

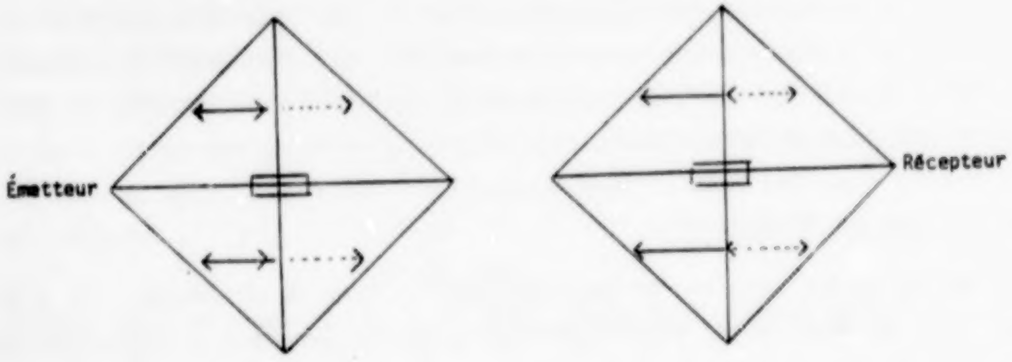
Comportements types de l'enseignant

- D'abord, comprendre les enjeux d'une telle "communication"; ils sont d'ordre actif plus qu'interactif et directement liés à une situation extérieure qu'on ne peut effacer. Toute intervention qui irait trop brutalement à l'encontre de cela risquerait d'avoir des conséquences malheureuses sur le climat de communication et sur la prise en charge du discours expressif.
- On peut par contre imaginer les avantages d'un accueil et même d'un intérêt de l'enseignant pour ce qui se passe, d'une demande d'information avec le moment de décentrement que cela suppose, d'une synthèse des émotions exprimées et des divergences ou différences individuelles, d'une réflexion, après coup, sur ce type de communication, sur ce qu'il a comme intérêt et comme limite, sur le sort qu'on lui réservera dans la classe en pareilles occasions, etc., d'une réflexion sur une attitude manifestée, une valeur exprimée, bref d'un décentrement favorisant la réintégration des intentions d'accueil et la prise en charge de la subjectivité comme champ intéressant de communication.

b) L'expression subjective

Il y a ici un certain décentrement à la fois vers ce qu'on ressent et qui devient "objet" d'expression et vers les interlocuteurs dont on attend un accueil et une participation. L'efficacité du discours tient davantage aux aspects verbaux du message qui doivent mettre en valeur, traduire, créer même des impressions subjectives partageables.

Ce type de communication peut être visualisé comme ceci.




Chez l'émetteur comme chez le récepteur, les intentions **expressives** et d'**accueil** jouent un rôle primordial; les intentions **stylistiques** et d'**appréciation formelle** aussi, au besoin, surtout lorsque ce à propos de quoi on s'exprime est un texte, un dessin, etc.

L'enjeu d'une telle communication est normalement de "partager", de mieux connaître l'autre éventuellement, mais surtout d'apprécier, de s'approprier une atmosphère ou un sentiment, de l'intérioriser et de le prolonger. Un tel enjeu n'est pas évident pour tous les enfants; il demande une certaine valorisation de la part de l'enseignant et aussi un certain climat.

<u>Situations types</u>: échange d'impressions à propos d'un événement, d'un projet, d'un objet d'apprentissage nouveau, d'une matière, d'un stéréotype culturel, d'une oeuvre à valeur expressive, etc. Création d'une "oeuvre" ou d'un OBJET fictif, orienté vers l'expression d'un sentiment. Effort collectif pour retrouver et traduire ce que ressent un personnage dans une situation réelle ou fictive.

<u>Plan pédagogique</u>

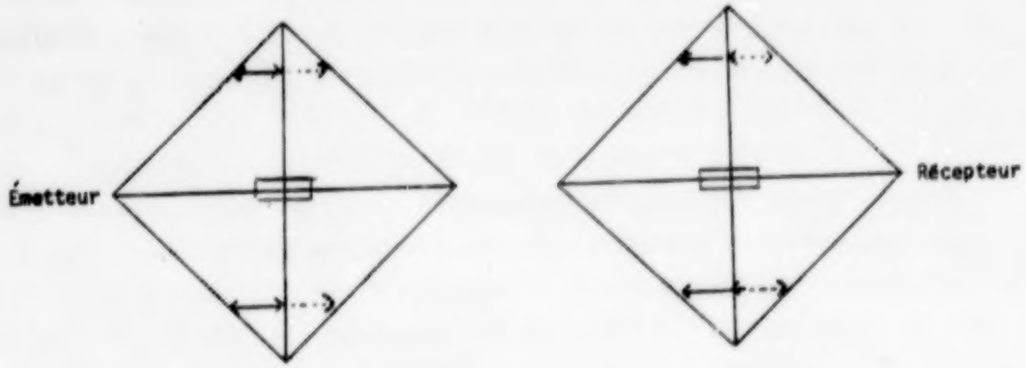
Pédagogiquement parlant, cette forme de communication expressive est évidemment à rechercher ou exploiter tant en vue de favoriser un climat interpersonnel que pour faire découvrir et explorer ce domaine d'utilisation du langage avec tous les avantages que cela comporte (conscience et

"prise de possession" de soi-même, appropriation d'un discours personnalisé et acceptation ou découverte du "miroir" que constituent la subjectivité et le discours personnel des autres). Ces objectifs pourront être poursuivis à travers des activités centrées sur l'EXPRESSION (situation d'émetteur) ou sur les aspects STYLISTIQUE ou POÉTIQUE de certains messages (situation de récepteur).

c) L'analyse subjective

Le décentrement est ici au maximum pour ce type de discours. Il s'agit en fait de décrire et d'analyser une réaction subjective et/ou ses causes. Ce décentrement est évidemment très exigeant; il demande à la limite une certaine maîtrise des modèles culturels organisant ce type de contenu et du vocabulaire permettant de les formaliser.

L'interaction est fortement médiatisée. Les interlocuteurs se centrent sur l'objet et sur la précision ou la nuance de la formalisation. Ce type de communication expressive, proche de l'informatif, peut être visualisé de la façon suivante.




Situations types: analyse et comparaison des effets subjectifs produits par les éléments formels d'un texte expressif, d'une publicité, etc.; jeu de substitution ou de suppression de certains de ces éléments; recherche, dans un texte, de la subjectivité de son auteur ou d'un personnage mis en scène par lui; etc.

Plan pédagogique

En classe comme dans la vie, ce type de situation et d'enjeu est moins courant et "naturel" que les deux autres. Il est de plus assez souvent hors de portée d'un élève du primaire en position d'émetteur. En position de récepteur cependant, il est plus abordable vu que les éléments de contenu et même les formes sont alors fournis et n'ont qu'à être situés et reconnus.

### 2.2.3 Les fonctions en cause et leur importance pédagogique

a) Comme facteur d'équilibre dans la communication à l'école

Dans sa hâte et sa bonne volonté, le maître a tendance à se centrer sur les objectifs d'enseignement que lui imposent les programmes. Ce faisant, il privilégie très souvent dans ses interactions avec les élèves, les aspects statutaires et professionnels de son RÔLE comme émetteur ou récepteur: information, contrôle, évaluation et incitation. Du même coup, il impose en quelque sorte à l'élève les RÔLES complémentaires.

L'élève impliqué n'a donc d'autres choix que de trouver une congruence entre son individualité et le RÔLE circonstanciel qui lui est proposé ou encore rejeter ce RÔLE et ... d'être lui-même rejeté par le système. Pour l'élève "normal" dont le milieu valorise et cultive les mêmes FONCTIONS et selon les mêmes registres que l'école, une certaine congruence est possible et immédiatement renforcée. Cependant, l'enjeu de la communication pédagogique est alors pour lui la conformité au RÔLE et aux MODÈLES imposés **ceci risque de neutraliser voire de tuer la démarche d'appropriation subjective indispensable à tout apprentissage et à tout transfert personnel actif.**

Pour l'élève "défavorisé", le risque est plus grand encore car l'école, en plus de valoriser plus ou moins exclusivement des fonctions qu'il maîtrise et connaît peu, lui propose un registre de langage à travers lequel il lui est difficile de se "présenter" et d'exprimer spontanément son affectivité.

Ceci constitue un premier aspect de l'importance des fonctions liées à l'expression personnelle.

b) Comme objectif d'apprentissage dépassant l'oral

Des discussions menées auprès de nombreuses classes d'enfants montrent qu'une des principales difficultés trouvée par les élèves dans leur communication en classe est reliée à l'écoute de leurs interlocuteurs: celle de l'enseignement, souvent plus sensible au RÔLE et aux MODÈLES attendus qu'à la fonction de PRÉSENTATION et aux efforts d'appropriation subjective des contenus et des formes; celle des condisciples aussi, souvent réduits à un rôle imprécis et peu motivant de public prétexte ou n'ayant parfois qu'une idée en tête, celle d'enlever ou de se faire donner la parole.

La communication à dominante expressive, étant beaucoup plus centrée sur l'aspect de PRÉSENTATION que sur l'aspect ACTION de l'interaction, implique et favorise une certaine forme d'écoute que l'on ne retrouve pas dans les dominantes informative ou incitative par exemple.

Cette fonction d'"accueil" fait partie des objectifs de socialisation de l'école. Elle est indispensable également à l'enfant qui ne prend conscience de sa propre subjectivité qu'en se reflétant dans celle des autres. Avec la fonction d'"appréciation formelle" et de "stylisation", elle joue aussi un rôle primordial en lecture, en poésie et dans tout domaine où l'élève s'approprie un "territoire" esthétique personnel indispensable à son équilibre et, finalement, à l'émergence d'une objectivité et d'une subjectivité réfléchies et contrôlables selon les situations.

## 2.2.4 Activités types à dominante expressive

### a) Activités de type I[1]

Caractéristiques

Il s'agit d'une discussion ouverte dont l'enjeu est de permettre à chacun de se faire une sorte de "portrait subjectif" du groupe par rapport à un événement, un "objet" ou une situation.

Les élèves doivent être progressivement sensibilisés à ce but et aux avantages à rechercher dans ce type d'activité; ceci leur permettra de s'y impliquer avec certaines attentes et un certain contrôle de leur communication.

Objectifs tels qu'ils peuvent être présentés aux élèves

- Essayer de dégager ce qui domine dans la façon dont le groupe perçoit l'"objet" dont on discute.
- Essayer de percevoir, de comprendre, de s'expliquer les différences qui peuvent se manifester dans le groupe.
- Faire en sorte que ce type d'activité soit agréable mais aussi utile; qu'il fasse éventuellement découvrir des choses à faire ou à perfectionner.

Pour cela, chacun doit:

- essayer de mieux préciser, pour lui-même d'abord, pour les autres ensuite, ce qu'il pense ou ressent;
- deviner le mieux possible ce que l'autre ressent, en l'écoutant de façon spéciale; comme il veut être écouté quand il a quelque chose de personnel à dire.

---

1. Voir étape III, p. 95.

Objet et organisation

Ce type de communication doit pouvoir, aux yeux de l'élève, se distinguer d'une période de bavardage libre. Il constitue une sorte de moment de réflexion collective, régulièrement organisé chaque fois que la classe a intérêt à prendre conscience de quelque chose, à commenter un événement, ou à réfléchir sur un aspect de son fonctionnement. Excellent moyen par conséquent de réaliser un milieu de communication authentique dans la classe, d'impliquer collectivement les élèves dans leur vie scolaire, d'accueillir et d'intégrer des aspects ou des préoccupations du monde extra-scolaire et, bien sûr, de faire découvrir différentes dimensions de la communication pouvant être rappelées ou exploitées dans d'autres types d'activités.

Il est à noter que ce type d'activité n'est pas spécifiquement et exclusivement à dominante expressive. On le retrouvera lorsqu'il sera question d'autres dominantes; c'est le sujet abordé qui déterminera l'orientation souhaitable de la communication.

Rôles de l'enseignant

Il a d'abord à valoriser ce type d'activité et à en faire découvrir l'importance et les avantages. Il a aussi à lui donner un certain cadre régulier d'organisation. Un groupe d'élèves peut par exemple être chargé de dégager les points saillants, les différences de position, etc. Un cahier peut être ouvert, dans lequel un ou plusieurs élèves auront à noter ce que l'enseignant et/ou la classe estiment intéressant de conserver (découverte, résolution, aspect à reprendre, etc.). Un élève peut animer le groupe. Un cadre de temps peut être décidé, etc. Au départ de chacune de ces séances, l'objet est présenté et justifié de même que le but ou l'avantage recherché dans l'échange. Une synthèse finale de même que des commentaires occasionnels reliant le sujet discuté à des phénomènes plus larges donnent encore plus de sens à l'activité.

b) Activités de type II[1]

Caractéristiques

Il s'agit de discussions ou de présentations suivies d'une discussion au cours desquelles la communication orale est mise au service d'une matière ou d'un objectif scolaire régulier qu'il faut explorer, cerner ou approfondir.

L'objectif est plus précis et plus exigeant en termes de décentrement vers des "modèles" culturels à découvrir et à apprécier ou vers des contraintes d'organisation, de règlements et de normes à respecter.

Objectifs généraux tels qu'ils peuvent être présentés aux élèves

- Apprendre à mieux évaluer nos attitudes, nos réactions subjectives devant tel phénomène, événement courant ou objet.
- Apprendre à découvrir, à mieux comprendre, à mieux observer certains phénomènes esthétiques, sociaux, culturels, moraux auxquels nous sommes sensibles.
- Apprendre à découvrir d'autres sensibilités que la nôtre.

Objet et organisation

En ce qui concerne la fonction de "subjectivation", plusieurs matières fournissent des "objets" intéressants: stéréotypes en morale ou en littérature; rôle, personnages, attitudes psychologiques trouvés dans des lectures, des films, des activités d'éveil aux sciences humaines, des comportements face à certaines réalités abordées en science de la nature. En ce qui concerne la fonction de "stylisation", c'est surtout (mais non exclusivement) comme récepteurs qu'on se penchera sur ce qui est évocateur, habile, émouvant, amusant, frappant, etc. dans des oeuvres littéraires ou autres, ou encore dans des expressions orales, des proverbes et d'autres manifestations verbales recueillies dans le milieu.

______

1. Voir étape III, p. 98.

L'objectif général, dans tous ces cas, est d'abord de prendre conscience, de découvrir, d'observer la relation subjective personnelle avec l'"objet" (décentrement). C'est ensuite, et si cela se justifie, de critiquer, d'élargir, d'évaluer cette attitude subjective. C'est enfin, lorsque l'"objet" s'y prête, de créer ou d'agir en fonction de cette subjectivité approfondie (appropriation personnelle dans des jeux, des exercices, des créations).

Rôles de l'enseignant

Avant tout valoriser ce type de réflexion ou d'introspection par sa participation et ses attitudes et y sensibiliser les élèves. Lorsque les circonstances ou l'objet s'y prêtent, relativiser, élargir, ouvrir les subjectivités vers des considérations plus profondes ou plus complexes. Faire distinguer et réaliser les qualités d'écoute (accueil) propres à ce type de communication et créer l'atmosphère propice.

c) Activités de type III[1]

Caractéristiques

Il s'agit d'activités de création, de jeux, d'exercices découlant ou non des activités précédentes mais autant que possible reliées à elles par des rappels, des allusions, des rapprochements. Les objectifs varient avec les enjeux proposés mais sont surtout axés sur la découverte, la sensibilisation et l'appropriation.

Quelques exemples

Jeux de mime au cours desquels on exprime un sentiment donné avec le visage, avec les mains, avec les attitudes ou les "poses".

Jeu de phrases construites à partir d'éléments disparates et auxquelles il faut trouver un sens en les replaçant dans un contexte réel ou fictif.

1. Voir étape III, p. 101.

Exploration d'un champ sémantique d'adjectifs que l'on doit essayer de distinguer ou nuancer les uns par rapport aux autres. Création de mots ou de phrases à partir de sonorités exprimant un sentiment donné.

Description d'un paysage, d'une maison, etc. ou des éléments devant entrer dans ces objets pour qu'il en émane un sentiment ou une impression subjective donnée.

Permutation d'éléments dans un texte ou une image et évaluation des effets obtenus; recherche et appréciation de comparaisons ou de tout autre moyen expressif rendant compte d'un "objet" ou d'un aspect précis d'un objet.

Invention de "devinettes expressives" identifiant un objet présent ou courant à travers un énoncé purement expressif et subjectif; en équipes, transformation d'un texte expressif en un texte "neutre" ou "froid" en ne reprenant que les éléments objectifs du texte de départ; démarche inverse à partir d'un texte purement informatif.

En équipes, donner à chaque enfant un personnage affectivement caractérisé, demander à chacun d'imaginer un commentaire expressif face à une scène identique pour tout le monde (image, publicité, etc.), puis faire émettre et apprécier les "bulles" trouvées par chaque type de personnage.

En deux équipes, faire décrire un certain nombre de situations (aussi différentes que possible) où l'on emploie une expression appréciative passe-partout puis les faire proposer à l'équipe "adverse" pour qu'elle les traduise de façon plus précise et adaptée.

Invention, discussion et organisation de jeux ou d'exercices similaires par les enfants; etc.

## 3. DEUXIÈME ACTIVITÉ . — LA COMMUNICATION À DOMINANTE INFORMATIVE

### 3.1 Présentation

Cette activité est de type "instrumentation pédagogique". On y présente une deuxième dominante: l'intention informative. Selon le cadre d'analyse adopté lors de l'étude des fonctions du discours, il s'agit de dépasser le simple "exercice" de transmission ou de réception d'informations, tel qu'il est trop souvent proposé dans les programmes ou les "banques d'activités". Sans négliger ce type de pratique, c'est surtout à la fonction d'objectivation et de formalisation que nous nous attarderons car c'est là que résident les véritables découvertes et les véritables apprentissages de l'élève.

### 3.2 Évolution générale du discours à caractère informatif

Une communication à dominante informative privilégie les fonctions d'OBJECTIVATION et de FORMALISATION. Les interlocuteurs se décentrent donc normalement au maximum vers l'axe de la symbolisation. Plus que dans toute autre situation, ils sont censés se préoccuper de ce qui, dans les "contenus", est objectif ou culturellement admis comme tel et de ce qui, dans la "forme", dénote et organise de façon précise ces contenus.

Sur le plan de l'interaction, et toujours dans une situation idéale, les interlocuteurs acceptent de part et d'autre l'enjeu principal: situer et organiser de la même façon (grâce aux mêmes "modèles") l'objet dont il est question, afin de satisfaire un besoin situationnel quelconque faisant intervenir ces connaissances. Les individus sont donc au diapason et il n'est pas question de devoir inciter, séduire, persuader, se présenter ou accueillir; chacun contrôle autant que possible sa subjectivité.

Dès que l'enfant a atteint l'étape de la symbolisation[1], il est capable, lorsque sa motivation va dans ce sens, d'objectiver et de formuler en vue d'informer: "Maman, il pleut", "j'ai faim", "où as-tu mis mon

---

1. Voir étape V, p. 159.

crayon?" Dans ce type d'information ou de demande d'information, la situation d'interaction et l'interaction elle-même sont cependant encore très prégnantes. Les besoins situationnels sont moins de l'ordre du savoir que du faire, du vouloir, du recevoir, etc.

L'objectivation est liée à l'expérience directe des faits ou des objets nommés. Ceux-ci s'imposent en quelque sorte d'eux-mêmes sans qu'il soit nécessaire de contrôler la perception subjective qu'on en a. En d'autres termes, le "contenu" des symboles correspond directement et "magiquement" à l'expérience globale du référent ou de la forme; l'objectivité de ce contenu ou de l'usage de cette forme ne constitue pas un problème.

Plus tard, la fonction d'objectivation du langage ne sera plus perçue comme donnée ou "révélée". Elle sera prise en charge comme aspect à contrôler si du moins le milieu de l'enfant valorise cette fonction et ce contrôle et si ce milieu fait, du savoir et de la précision, un enjeu intéressant et valorisant, un champ d'exploration et de communication normal, bref, un besoin[1].

Dès ce moment, l'enfant a en lui la motivation et le sens de ses apprentissages. Le "contenu" de ses messages est beaucoup moins assuré par la simple expérience subjective des choses; il doit correspondre à un discours culturel admissible (modèle), garantie de son objectivité, de sa précision et de sa valeur informative. Dès ce moment aussi, l'enfant peut distinguer les situations où cette fonction doit jouer de façon prépondérante et essayer, comme émetteur ou comme récepteur, de correspondre au type d'interlocuteur "idéal" décrit au début de ce chapitre.

### 3.2.1 Implications pédagogiques

Le rôle de l'école devrait découler directement et normalement de la commpréhension de cette évolution de l'enfant. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas et il est important de s'en rendre compte.

---

1. Voir étape V, p. 158: L'apprentissage de la communication. Voir aussi les enjeux courants auxquels répondent les registres "soutenus" de langage (étape IV, p. 146).

Trop souvent, l'école se comporte de façon formaliste et naïve. Elle retient certaines normes du discours informatif: être précis, parler correctement, bien choisir l'information, l'adapter à son auditoire, etc., et présente ces indices à l'élève comme objectifs de base, comme première étape à franchir.

Pour des enfants qui ont déjà découvert ce "besoin" et cette fonction dans leur milieu, il n'y a, en principe, pas trop de problèmes. Pour les autres, autant leur demander de respecter un rituel et un cérémonial auxquels ils n'ont jamais accès et qui, pour eux, ne peut être qu'arbitraire, normatif ou vaguement "moral".

Il y a plus. Les situations de communication informative sont très souvent des exercices et des tests. Le besoin d'informer ou d'être informé est faible ou inexistant. Les circonstances et le public ont fort peu à voir avec l'information fournie. Quant à l'enseignant, non seulement il est le vrai "besoin", la "circonstance", le véritable récepteur mais ... il sait toujours tout d'avance. Encore une fois donc, seuls les élèves qui en ont le moins besoin pourront comprendre le jeu et y participer avec succès.

En fait, cette orientation pédagogique est elle-même à base magique. Elle consiste en effet à faire pratiquer des "formules" (en dehors de toute situation signifiante), à imaginer que le rituel une fois respecté donnera automatiquement le sens de la cérémonie et à sanctionner comme signe d'intelligence et de qualités personnelles les "réussites" obtenues.

### 3.2.2 L'élève: besoins et éléments de facilitation

#### a) Découverte de la fonction

Le tout premier besoin de l'élève, c'est évidemment de découvrir progressivement et d'apprécier cet usage particulier du langage et de la communication. S'il n'a pas pu d'abord observer puis éprouver la différence entre contenu subjectif spontané et contenu objectif organisé, il ne pourra, comme émetteur et comme récepteur, ni se donner des intentions personnelles dans ce sens, ni (et surtout) avoir besoin de s'en donner.

b) L'enjeu

Cette découverte et cette pratique ne peuvent se faire, dans un premier temps au moins, que si l'enjeu répond à une motivation directe, vécue de façon pour ainsi dire palpable par l'enfant: problème réel intéressant à résoudre, information à donner réellement à des interlocuteurs identifiés, travail collectif en vue de distinguer ce qu'il y a de sûr et de moins sûr dans un ensemble de données apportées par les élèves lors d'une activité de sciences de la nature, jeu de détective, élaboration d'un règlement, planification réaliste d'un projet, etc.

c) Les circonstances, le moment, l'utilité dans la vie

Étroitement reliées à l'enjeu et à la motivation, il y a les circonstances de départ, le moment, ou encore la relation que peut faire l'élève entre l'effort de décentrement et d'organisation qu'il fournit et l'utilité pratique de cet effort dans la vie réelle (la sienne ou celle d'adultes importants à ses yeux). Les circonstances de départ, ce sont les éléments situationnels susceptibles de déclencher et de justifier une recherche d'information ou de réflexion objective; plus ces éléments seront observables et précis (phénomène naturel par exemple) plus l'élève pourra s'appuyer sur des perceptions directes (1$^{re}$ forme d'objectivité). Le moment choisi pour la communication jouera dans le même sens: plus l'élément déclencheur est proche dans le temps, plus l'élève sera "dans le coup" et plus sa recherche lui paraîtra avoir de sens.

d) Le choix d'un point de vue

Dans de nombreuses circonstances, une des plus grandes difficultés du jeune "informateur", c'est la sélection, le classement et l'organisation des informations. Une des meilleures façons de l'aider à acquérir ces habiletés, c'est de développer chez lui la notion de "point de vue". Le point de vue est à la fois un principe de classement et de sélection et un choix (une orientation) retenu en fonction des besoins du groupe, de la nature de l'objet, ou encore, tout simplement, d'un intérêt personnel précis de l'émetteur. Plus que le "point de vue" en lui-même, c'est la

préoccupation d'en avoir un qui est importante et qu'il faut développer progressivement, tant chez les émetteurs que chez les récepteurs.

e) L'organisation, la participation

La communication, par un émetteur isolé, d'un contenu informatif quelque peu complexe est un aboutissement, une prouesse même, à laquelle on peut amener fort peu d'élèves vu ses nombreux inconvénients: difficulté de la faire produire peu après l'apparition de l'élément déclencheur; difficulté de relier ce type de performance à une utilité pratique dans la vie de l'enfant (et de beaucoup d'adultes), difficulté de faire coïncider ses motivations avec celles de tout le groupe, rareté des possibilités d'enjeu réel et concret, passivité quasi inévitable d'un bon nombre de récepteurs et donc alourdissement de la dimension "incitative" pour l'émetteur, insécurité du locuteur, faible intégration dans les activités courantes de communication à l'école, absence d'atmosphère et de préparation permettant à tout le groupe de passer progressivement et de façon motivée à un effort commun d'objectivité, etc. L'idéal, donc, serait de commencer au moins par un travail de groupe ou d'équipe permettant de cerner peu à peu les enjeux, les points de vue, la démarche favorisant les interactions et les "évaluations" réciproques, et aboutissant éventuellement à une répartition de rôles précis au service d'un projet commun.

### 3.2.3 L'enseignant: interventions, observations, évaluation

a) Sensibilisation à la FONCTION

C'est évidemment la base. L'enseignant profitera donc de situations particulièrement propices et motivantes pour manifester son souci personnel de distinguer ce qui est subjectif (propre à un individu à un moment donné de son "vécu") et ce qui est objectif (valable indépendamment des personnes et du moment). Éventuellement, il racontera, illustrera ou fera trouver des cas où il est important d'être précis, d'observer les faits, d'évaluer leur degré d'objectivité, puis, en discutera avec les élèves.

b) Observation et participation

La participation sera d'autant plus simple, adéquate et productive que l'enjeu sera clair pour tout le monde et que le (ou les) points de vue choisis seront bien délimités et explicités. C'est souvent dans les préliminaires que tout se joue et en particulier le rôle actif et critique (ÉVALUATION) des récepteurs. Organiser et faciliter l'écoute est finalement, sur le plan pédagogique, le plus important. L'observation portera en général sur le respect de l'enjeu et du point de vue ainsi que sur l'effort de précision et d'objectivité. Dans ce type de communication cependant, les interlocuteurs sont censés collaborer à un même niveau de décentrement. Ils sont donc en quelque sorte sur le même pied en ce qui concerne l'expression et l'évaluation des contenus. On pourra par conséquent observer et encourager particulièrement la prise en considération constante et l'évaluation des avis, arguments ou informations avancés par les autres participants.

c) Évaluation et mesure

Comme pour toute "matière" mais particulièrement à l'oral, l'évaluation et surtout la mesure doivent être accessibles et compréhensibles pour les élèves. Cet aspect de la tâche de l'enseignant sera d'autant plus facile que les élèves auront été sensibilisés à la FONCTION et à son utilité dans la vie, surtout si, en progressant dans l'année scolaire, des objectifs ont pu être sélectionnés avec la participation des élèves eux-mêmes. Bien que l'implication personnelle et intime soit moins grande dans ce type de "dominante", l'évaluation aura avantage à se faire, en partie au moins, au niveau des équipes chargées par exemple de "missions particulières", d'information, de réflexion ou de recherche.

### 3.2.4 Activités types à dominante informative

L'approche qui précède aura sans doute permis de constater que les objectifs à viser par l'enseignant dépassent en précision et en extension le simple fait d'amener l'élève à informer ses camarades sur un "objet"

quelconque. En fait, toute occasion de démontrer, commenter ou faire pratiquer l'objectivité, la précision, l'organisation du contenu, l'explicitation, l'évaluation de la pertinence ou de la valeur objective d'un contenu, l'orientation et la cohérence d'un point de vue, etc. constitue une situation possible d'apprentissage.

a) Activités de type I

Il s'agit des mêmes occasions et des mêmes caractéristiques que celles qui ont déjà été mentionnées pour ce type d'activité[1] sauf que le sujet abordé doit pouvoir se prêter, au type de sensibilisation recherchée ici. Discussions donc à propos des connaissances ou des idées pratiques sur un phénomène ou sur un problème d'actualité, à condition que la solution à trouver repose sur des bases objectives ou au moins cernables et définissables par le groupe.

Les occasions ne manquent pas dans la vie scolaire: thème ou objet des sciences de la nature ou des sciences humaines, phénomènes saisonniers, événements scolaires ou parascolaires favorisant un questionnement ou une curiosité, procédures ou règles de conduite à adopter, planification commune de tâches ou de projets collectifs, recherche de critères pour analyser ou évaluer quelque chose, etc. Dans tous ces cas, il suffit premièrement de mettre à contribution le jugement des élèves, leurs expériences et, bien sûr, leurs échanges de vue ou d'information et, deuxièmement, de bien cerner (ou faire cerner) le point de vue adopté et l'enjeu éventuel afin d'orienter la discussion et de pouvoir éventuellement, après coup, sensibiliser les élèves à des aspects clés.

Objectifs tels qu'ils peuvent être présentés aux élèves

- Essayer tous ensemble de clarifier et de résumer clairement ce que nous savons ou ce que nous allons faire (selon le phénomène ou le projet abordé).

- Essayer de ne penser et de ne parler qu'en restant dans le sujet et en cherchant à atteindre le but qu'on s'est fixé.

---

1. Voir ci-avant p. 185; voir aussi étape III, p. 95.

- Faire particulièrement attention au sens exact des mots surtout quand il est important d'être précis ou de bien comprendre.
- Essayer de ne retenir, dans tout ce qui sera dit, que ce qui est le plus sûr ou le mieux justifié.

b) Activités de type II

Elles peuvent souvent découler des activités de type I qui ont abouti à un besoin d'aller plus loin, de se documenter, de mieux se préparer sur un sujet donné.

Un écueil à éviter. L'information, on l'a vu, a quelque chose d'"extérieur" à l'individu; elle peut concerner des centaines de sujets plus ou moins disparates et plus ou moins distants des préoccupations subjectives de chacun. De là, le danger d'un certain éparpillement et d'une certaine saturation des élèves. Pour prévenir ce danger, il est bon d'inscrire les activités de ce type soit dans un projet d'une certaine durée ou d'une certaine envergure (intégration) soit dans un "rituel" du type de celui qui est proposé ci-après comme exemple.

Création et organisation d'un club de curieux

Il s'agirait de développer l'attention et l'intérêt pour des phénomènes courants ou même relativement banals à propos desquels on ne songe même pas à se poser des "pourquoi" ou des "comment". L'enseignant peut donner des exemples, valoriser un certain type de curiosité, puis, réserver une période hebdomadaire pour traiter ces questions. L'organisation dépendra de l'âge des élèves ou du "style" de l'enseignant. On peut faire sélectionner au préalable les objets dont on va parler ou, au contraire, sur le simple avis favorable de l'enseignant en réserver la surprise au groupe. On peut les proposer pour discussion immédiate ou charger les "équipes curieuses" de préparer la réponse et l'information nécessaire avant de les soumettre. Le fruit de ces séances peut être conservé sous une forme ou une autre et échangé avec des équipes d'autres classes ou encore proposés sous forme de question à d'autres groupes d'élèves.

Récit, résumé ou compte rendu d'événements, de films, d'histoires ou même de discussions. Il s'agit de favoriser l'écoute sélective, le sens de l'essentiel, l'organisation du contenu, la clarté et l'économie du discours. Un élève, ou une petite équipe d'élèves, peut être chargé de jouer ce rôle de "rapporteur" lorsqu'il s'agit d'événements courants et réguliers dans la classe (planification de semaine, évaluations, etc.); les récepteurs auront à approuver ou à amender comme lorsqu'il s'agit de "procès-verbaux".

c) Activités de type III

Écoute ou création de récits ou de descriptions posant un problème de jugement, d'identification de l'objet, de reconstitution d'un ordre séquentiel ou de toute autre "énigme". Un exemple (expérimenté par des enseignantes de Saint-Hyacinthe): une cassette est enregistrée. Elle contient des bruits, des bribes de paroles et différents indices respectant la chronologie d'un événement mais ne permettant pas, sauf par induction ou déduction, de reconstituer tout de suite l'événement. La classe est divisée en équipes égales qui, simultanément envoient un "enquêteur" pour écouter l'enregistrement, reçoivent de lui et discutent les informations recueillies, déterminent les points obscurs et envoient, avec une mission de plus en plus précise, de nouveaux enquêteurs. Après un nombre X d'écoutes, chaque équipe, sur la base de notes contrôlables, donne sa version et critique éventuellement celle des autres. On peut bien sûr, après expérience, faire faire ces enregistrements par les élèves et juger du dosage et de l'habileté des "informations" choisies.

- Création orale d'objets fantaisistes mais aussi précis que possible pour répondre à un problème pratique courant (sorte de "salon des inventeurs").
- Transposition d'un texte expressif, lu par les élèves ou (plus difficile) lu à haute voix par l'enseignant, en un texte objectif et neutre.

- "Combats" de vocabulaire entre équipes décrivant ou commentant une image ou une représentation complexe en utilisant au moment opportun des mots passe-partout comme "patente", "chose", etc.
- Analyse de publicités, consistant à déterminer ce qu'elles proposent comme information objective par opposition aux autres contenus.
- Recherche du point de vue choisi par un auteur ou un journaliste dont l'enseignant lit le texte à haute voix. Critique de l'objectivité de cet émetteur.
- Invention d'histoires vraisemblables où le manque d'objectivité, de sens de l'observation ou de précision joue des tours.
- Description d'un phénomène par plusieurs équipes ayant chacune un type particulier de récepteur (enfant, étranger, auditeur ayant tel centre d'intérêt, etc.). Évaluation collective des présentations, portant sur l'adaptation des contenus et de la forme au type de récepteur.
- Récits d'un même événement ou d'un même objet par des équipes ayant comme consigne d'adopter un point de vue différent. Évaluation collective.
- Recherche d'articulation logique ou chronologique entre segments devant faire partie d'une même phrase (parce que, après que, à cause de, c'est pourquoi, à condition que, même si, etc.).
- Etc.

## 4. TROISIÈME ACTIVITÉ . — LA COMMUNICATION À DOMINANTE INCITATIVE

### 4.1 Présentation

Cette activité est du même type que les deux précédentes. On y aborde une nouvelle et dernière dominante intentionnelle et situationnelle: l'incitatif.

Un coup d'oeil sur le schéma des fonctions du discours[1] nous donne déjà plusieurs informations de base sur ce type de dominante. Tout d'abord, on voit qu'elle se situe, comme l'expressif, entre l'axe de l'INTERACTION et celui de la SYMBOLISATION; on peut donc prévoir qu'elle mettra en jeu, à des degrés variables selon les cas, à la fois des habiletés de type "psychologique" (de décentrement vers l'autre) et des habiletés de types objectivation et formalisation (décentrement vers une réflexion et une organisation du contenu).

On remarque ensuite que, contrairement à l'expressif qui se situait du côté PRÉSENTATION (contact, "communion") sur l'axe de l'interaction, l'incitatif correspond au côté ACTION; l'enjeu sera donc la modification, voulue comme telle, des attitudes ou des actions de l'interlocuteur. Ceci est nouveau et déterminant. Dans une communication expressive quelque peu décentrée de l'émotion brute, le récepteur est normalement ... réceptif. Il accueille; il fait taire sa subjectivité propre ou l'oriente vers celle de l'autre. Dans une communication à dominante informative, le récepteur fait taire aussi sa subjectivité ou au moins se décentre vers l'"objet" proposé par l'émetteur. Dans une communication à dominante incitative par contre, le récepteur ne facilite pas nécessairement la tâche de son interlocuteur; l'interaction oppose parfois même les deux subjectivités, d'où, dans certaines situations, un "travail" beaucoup plus exigeant pour l'émetteur: il doit à la fois objectiver sa propre orientation subjective, informer ou argumenter selon des "modèles" de contenu valables et tenir compte d'une subjectivité différente voire opposée à la sienne.

---

1. Voir étape V, p. 146.

Pour compléter ce tableau enfin, l'incitation étant une forme d'action motivée sur autrui, elle fait intervenir une dimension morale ou sociale que l'enseignant doit aussi faire prendre en charge; c'est un aspect, et non le moindre, de l'INCITATION, pour l'émetteur, et de l'ÉVALUATION, pour le récepteur[1].

## 4.2 Évolution générale de la dominante incitative

### 4.2.1 Niveaux de décentrement par rapport à l'interaction

Selon que les interlocuteurs se décentrent plus ou moins par rapport à l'interaction directe, on peut caractériser leurs communications "incitatives" selon trois types.

a) L'interpellation directe

C'est en fait une épreuve de force: intimidation, force du statut, force morale, etc. à laquelle le récepteur cède de plus ou moins bon gré.

Exemples. — crise de colère, ordre catégorique, menace, etc.

Les interlocuteurs ne se décentrent pas vers une situation extérieure commune et encore moins vers un "objet". Ils sont en quelque sorte l'un pour l'autre la situation. Leurs subjectivités ne s'accordent pas; leurs rôles ou leurs positions manifestent cette divergence et le "conflit" se réglera soit au niveau de ces rôles (un des deux se voit forcé de se soumettre) soit par le fait qu'un des deux réévalue subjectivement la situation et le rôle qu'il veut personnellement y jouer.

On peut symboliser cette forme d'interaction de la façon suivante.

[E><R] = la situation[2]

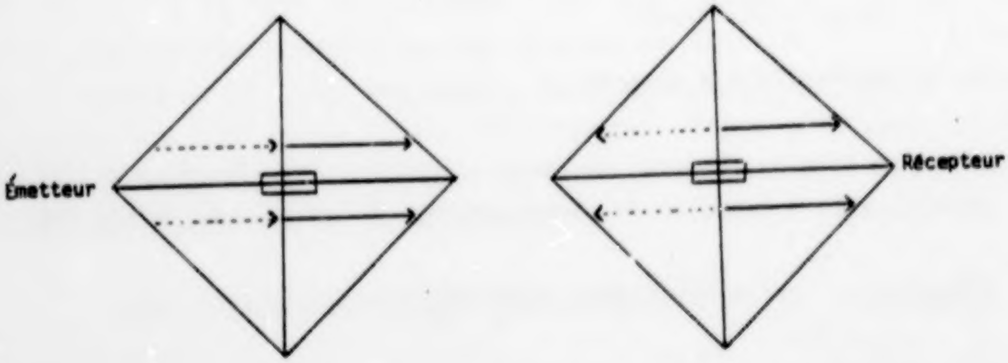
1. Voir étape V, p. 172, les intentions de l'émetteur et du récepteur.

2. Convenons que E= émetteur; R= récepteur; >< = divergence et/ou différence manifestée; ⟵⟶ = relation acceptée, congruence, accord.

Cette dominance de l'interaction directe n'est pas sans rappeler la "manifestation subjective" dont il a été question dans la dominante expressive[1].

Cette ressemblance n'est guère étonnante. Sans médiatisation suffisante par le langage, toute communication se ramène à une interaction où présentation et action peuvent, selon les circonstances, devenir en pratique l'instrument l'une de l'autre.

L'action directe peut être visualisée comme ceci.




Commentaires

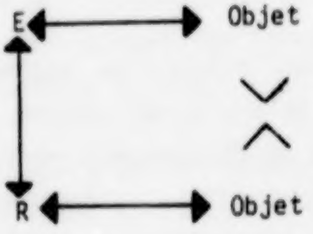
- On voit que, chez l'émetteur comme chez le récepteur, les flèches indiquant la relation vécue ne s'écartent guère de l'axe de l'interaction; peu de décentrement donc vers un "objet" à travers la discussion duquel passerait l'interaction.
- Chez l'émetteur, le décentrement vers son interlocuteur est faible; tout part de sa subjectivité et de son besoin sans être réfléchi et contrôlé (flèches de gauche en pointillés) et est surtout "vécu" comme action sur l'autre (flèches de droite en traits pleins).
- Chez le récepteur, tout part bien entendu du message (voir le point de départ des flèches). Les fonctions prises en considération sont beaucoup moins d'accueil et d'appréciation formelle (flèches de gauche en

1. Voir ci-avant, p. 178.

pointillés) que d'évaluation et d'interprétation (flèches de droite). La symbolisation est peu poussée dans le message; ce qui y domine, ce sont les "signaux" non verbaux et paraverbaux[1] et/ou les éléments verbaux à valeur performative d'interpellation. L'évaluation et l'interprétation du récepteur est donc surtout centrée sur l'action exercée sur lui et la réaction situationnelle à avoir immédiatement. En cela, il agit comme s'il captait une manifestation subjective directe (comparer ce schéma avec celui de la page 179, ci-avant).

b) La persuasion et/ou l'argumentation

Ici, il y a un certain décentrement: les interlocuteurs s'accordent au moins provisoirement pour viser une interaction positive et se centrent sur la situation ou, plus exactement, sur l'aspect de la situation d'interaction que leur discours met en évidence. C'est au niveau de cet "objet"-obstacle-à-la-relation que se situe l'opposition. Selon notre système de représentation, cela donne.

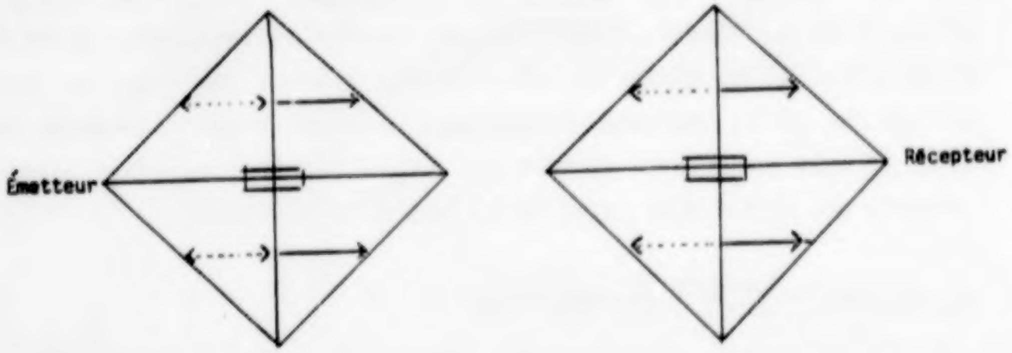



Les interlocuteurs vont alors tenter, avec plus ou moins d'"honnêteté" et d'ouverture, de concilier les choses. Cela se fera soit en essayant de modifier la perception de l'"objet" comme tel (convaincre, argumenter, etc.) soit en jouant plutôt sur la relation elle-même et en minimisant l'"objet" de désaccord (séduire, persuader, supplier, etc.), soit ... en faisant l'un et l'autre. Ces opérations demandent déjà une certaine habileté à se mettre à la place de l'autre et/ou à évaluer, à objectiver, à préciser les approches subjectives de l'objet.

---

1. Voir ci-avant, étape V, p. 159.

Ce type de communication incitative peut être représentée de la façon suivante.




Commentaires

On utilise le même symbolisme que dans les schémas précédents. Remarquons simplement que la distance entre les flèches et l'axe de l'interaction indique un plus grand décentrement vers l'"objet" et les moyens formels utilisés.

Chez l'émetteur, les flèches de gauche restent en pointillés puisque c'est l'action (côté droit) qui domine; cependant, elles sont à double sens ce qui indique un décentrement vers l'effet que va obtenir le message sur l'autre (réciprocité). L'émetteur ne "manifeste" pas directement sa subjectivité, il l'objective en partie pour lui-même afin d'en contrôler la validité soit en regard des "modèles" de contenu (argumentation) soit en fonction de ce qu'il perçoit de la subjectivité du récepteur (persuasion, séduction).

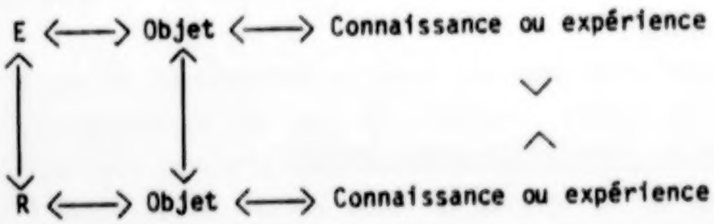
d) L'instruction et/ou la régulation

Le décentrement est maximum. Les interlocuteurs sont entièrement d'accord sur le type d'interaction en cours et s'aident même l'un l'autre à agir ou réagir le mieux possible; décentrement complet, donc, sur ce plan. Ils s'accordent aussi sur l'"objet" de leur communication sauf que le récepteur, ou encore chaque interlocuteur, estime pouvoir être mieux informé par son vis-à-vis et quête ou accepte cette information pour

pouvoir mieux agir ou mieux comprendre; décentrement maximum vers l'"objet" du discours et vers le discours lui-même.

Exemple . — L'explication ou le commentaire destiné à faire mieux comprendre (instruction), les consignes données pour guider une action (régulation).

Selon les symboles déjà utilisés:




Cela rejoint presque l'informatif; surtout dans le cas de la régulation. Cette ressemblance n'a encore une fois rien de fortuit; lorsque la médiatisation par le langage domine l'interaction au point de devenir en grande partie l'enjeu de celle-ci, ce sont les fonctions d'objectivation et de formalisation qui interviennent le plus.

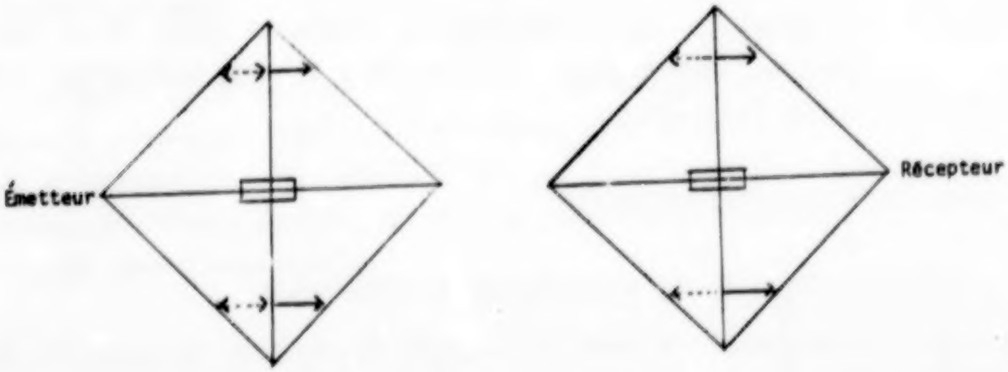
En fait, l'informatif à l'état pur n'existe qu'entre robots ou dans des circonstances à ce point ritualisées et surcodées que les subjectivités (individus) n'interviennent en rien. Dans la vie courante, et, en particulier, à l'école, il y a toujours une nécessité de prendre en charge les intentions propres aux dominantes expressive ou incitative.

C'est précisément cette prise en charge qui est importante sur le plan pédagogique. Un type de communication est à dominante informative si, entre autres, l'effort commun porte sur l'objectivation et la formalisation. Il est à dominante d'"instruction" et de "régulation" si l'accent est mis en plus (ou en particulier) sur l'attention à l'autre, à ses besoins, aux fonctions d'interpellation et de médiatisation[1] que récepteurs et émetteurs font jouer dans leur position respective.

---

1. Voir schéma des fonctions, étape V, p. 166.

Schématiquement, ce type d'incitatif se représente de la façon suivante qu'il ne sera plus nécessaire maintenant de commenter.




4.2.2 L'évolution de l'incitatif chez l'enfant

Il n'est guère besoin de s'y attarder encore longtemps à ce point-ci de la démarche. Tous les éléments pour comprendre cette évolution ont été mis en place précédemment. En résumé, l'évolution va dans le sens du double décentrement dont il a été sans cesse question: décentrement du vécu subjectif spontané vers le contenu objectivé ou objectivable, décentrement du besoin égocentrique d'action ou de réaction vers la prise en considération d'une réciprocité nécessaire et utile à l'interaction. Dans le type de dominante qui nous intéresse, c'est la capacité de contrôler son discours par la prise en considération de la subjectivité de l"autre" qui est acquise en dernier lieu. Le "travail" du récepteur interpellé est en principe plus facile dans l'incitatif que dans l'expressif[1].

1. Comparer la localisation des flèches à double sens dans l'expressif p. 181-182 et dans l'incitatif.

En fait, les trois types de dominantes: expressive, informative et incitative évoluent à peu de chose près en même temps et, surtout, en interaction constante.

L'expressif et l'incitatif évoluent parallèlement, la réception de l'un faisant progresser l'émission de l'autre et vice-versa en situation réelle d'interaction. L'évolution de ces deux dominantes complémentaires repose sur l'introduction, de plus en plus efficace, du principe de réciprocité dans l'interaction.

Ce principe de réciprocité ne peut lui-même être totalement acquis que grâce au passage obligé par le langage: reflet et support de ce que chacun "se voit penser", mais aussi point de jonction conventionnel avec ce que l'Autre pense. Grâce aussi au passage obligé par les fonctions du discours qui découlent des propriétés du symbole (objectivation et formalisation) et les intègre, à la fois comme moyen et comme contrainte, dans l'interaction.

### 4.2.3 Les fonctions en cause et leur importance pédagogique

L'analyse qui précède aura fait comprendre que la dominante incitative correspond à 80% au moins des situations et des enjeux de la communication scolaire. Pour l'élève, c'est surtout comme récepteur que ces situations sont vécues. Sur un autre plan, celui de la motivation naturelle et spontanée, cette dominante règne aussi dans la communication entre enfants. Rien à craindre donc, sur le plan quantitatif, en ce qui concerne la présence de l'incitatif dans et à l'extérieur de l'école. Beaucoup de choses par contre, sur le plan qualitatif de l'intégration cohérente de cette dominante dans la pédagogie de l'oral et dans le milieu de communication de la classe.

Pourquoi les "mises en situation" exploitant l'informatif et l'incitatif ont-elles tendance à être plus artificielles et plus souvent perçues comme telles par les élèves que dans le cas de l'expressif? Parce que le milieu de communication en classe est traditionnellement organisé autour d'un "jeu" de rôles où l'élève, comme émetteur, n'a presque jamais de raisons ou de possibilités d'informer ou d'inciter réellement.

Comme récepteur, c'est à peine différent. Bien sûr il doit souvent faire jouer sa compréhension face l'information venant de l'enseignant. Il doit aussi réagir au type d'incitatif que nous avons analysé en a ci-avant: l'interpellation directe...

Par contre, il doit rarement faire jouer l'intention d'ÉVALUATION et d'INTERPRÉTATION véritable, c'est-à-dire d'interprétation dont on lui permet de prendre le risque sans être pénalisé plus ou moins directement. Ces deux formes d'implication et de prise en charge des fonctions du discours sont pourtant primordiales.

L'évaluation[1]: c'est sur elle que repose l'appropriation réelle des connaissances et de leur maniement. C'est aussi grâce à elle que l'élève peut se situer comme personne intégrée et adaptée au milieu de la classe.

L'interprétation[2]: c'est par elle que tous les apprentissages linguistiques de l'enfant ont commencé, lorsque l'adulte proposait patiemment sa compétence et son expérience du langage. Elle est la clé de la lecture où tant d'élèves échouent ou plafonnent. Enfin, elle est, avec l'"explicitation", un des pôles indispensables de l'interaction symbolique qui permet la découverte et l'exploration du principe de la réciprocité du discours[3].

On comprendra mieux maintenant toute l'insistance du présent ouvrage sur la création en classe d'un milieu de communication véritable où justement ces intentions peuvent et doivent jouer, sur les conditions d'un climat de communication positif, sur l'implication et la sensibilisation de l'élève dans la pratique et l'évaluation de l'oral, enfin sur la

---

1. Voir étape V, p. 172.

2. Ibidem.

3. Voir étape V, p. 161.

risation de l'oral dans des activités réelles des types I est II[1] et non uniquement dans des "jeux" ou des exercices qui suppriment ou marginalisent l'exercice véritable de ces fonctions.

On comprendra mieux ainsi, et sur des bases moins uniquement "généreuses" ou idéologiques, pourquoi et de quelles façons l'école défavorise elle-même l'enfant issu d'un milieu où les registres de langage sont différents, où les situations et les champs d'utilisation de ce langage de même que les jeux et les préoccupations métacommunicatives sont différents eux aussi. Cet enfant doit en effet faire jouer ses capacités d'évaluation et d'interprétation à un niveau d'intensité énorme pour combler (et rassurer) "sa" différence. Or, il peut moins que d'autres s'identifier à son milieu scolaire (assurance, motivation); il n'a pas plus de chance que les autres de faire jouer personnellement ces fonctions et intentions; il court bien plus de risque d'erreur en les faisant jouer et, comme si ce n'était assez, on évalue plus ou moins directement ses performances d'après une fausse conception de la norme qui l'aliène par rapport à ce qu'il possède pourtant du code commun.

#### 4.2.4 Activités types à dominante incitative

a) Activités du type I

Il s'agit des mêmes séances de communication ouverte que dans le cas des deux autres dominantes. Organisées régulièrement, on y traite de tout sujet, événement ou problème digne d'alimenter la réflexion et la vie du groupe

Parmi ces "objets" ou encore dans la façon dont un objet est abordé à un moment donné, l'enseignant n'aura pas de peine à distinguer des occasions où plusieurs points de vue apparaissent, plusieurs opinions, une décision collective à prendre ou à préparer, une explication à faire donner à certains par d'autres, une évaluation de certains usages ou de certaines attitudes, une nécessité de dire certaines choses dans des termes plus

1. Voir étape III, p. 95.

rigoureux ou, au contraire, plus accessibles, paraphrasés. Bref, tout ce qui, en respectant l'enjeu naturel découlant de l'objet et du moment, peut mettre en évidence et faire jouer davantage les quatre "intentions" de s'occuper plus attentivement des fonctions impliquées: évaluation, explicitation, interprétation, incitation-persuasion.

Rôle principal de l'enseignant

C'est dans de telles occasions, ou peu après, que, en plus de faire "pratiquer" naturellement ces habiletés, l'enseignant doit pouvoir progressivement les caractériser, les valoriser et ouvertement ou non, proposer des jeux ou des exercices pour les cultiver.

Objectifs généraux tels qu'ils peuvent être présentés aux élèves

- Être capable de décider ou d'évaluer quelque chose avec notre groupe ou notre équipe.
- Être capable d'accepter la contradiction ou l'objection et de voir si elle est justifiée avant de la rejeter.
- Laisser à chacun le temps de réfléchir et de se réajuster s'il est prêt à le faire; parfois, lorsque c'est nécessaire, arrêter de discuter et prendre tous ensemble le temps de réfléchir.
- Essayer de comprendre le pour et le contre de tel argument ou telle proposition avant de l'accepter, de le rejeter ou d'en proposer d'autres.
- Être capable de donner ses raisons lorsqu'on affirme ou propose quelque chose qui est important pour ce qu'on cherche à décider ou à comprendre.
- Être capable de demander une reformulation ou de reformuler soi-même ce qu'on a compris si c'est important de s'en assurer.
- Être capable de dégager les principales tendances qui se sont manifestées.
- Etc.

b) Activités de type II

Comme dans le cas de l'informatif, elles peuvent souvent découler des activités de type I qui ont abouti à un problème, un sujet de débat, une organisation à mettre en place, qui méritent une certaine ampleur et se rattachent à d'autres matières ou objectifs scolaires.

En fait, toutes les activités de type II esquissées ci-avant pour la dominante informative se prêtent à des communications de groupe ou d'équipes, du type incitatif soit dans leur phase préparatoire, soit dans leur phase d'évaluation finale et de "suites à donner". Il serait vain et même ridicule de vouloir cloisonner (comme l'école le fait déjà trop souvent) des activités qui, en fait, sont des moments ou des phases d'un tout; cela ne peut se faire que dans des activités de type III (jeux, exercices) et encore; c'est pourquoi nous ne parlons jamais que de "dominantes".

L'enseignant, par contre, doit pouvoir distinguer les fonctions en jeu et leur prise en charge intentionnelle par les élèves, non pas pour contrôler et régir mais pour pouvoir observer, guider et intervenir en fonction d'objectifs cohérents et intégrés.

Rappelons l'importance des activités de types I et II pour la découverte des fonctions du discours, de leur importance dans la vie réelle et de leur caractère naturel, impliquant, motivant[1].

Rappelons enfin que ce qui est important sur le plan pédagogique, c'est moins de savoir si on fait de l'informatif, de l'incitatif ou du persuasif que de comprendre les habiletés que l'on demande aux enfants d'exercer. Dans la dominante incitative, ce sont les quatre intentions déjà rappelées, avec peut-être une importance plus grande donnée à l'évaluation et à l'interprétation active.

---

1. Ceci vaut surtout pour les plus jeunes élèves ou pour ceux dont le milieu est très différent de l'école sur le plan de la communication et de ses valeurs.

c) Activités de type III

- Débat à propos d'une opinion ou d'une attitude donnée; il peut être organisé selon différentes variantes: avec ou sans "jurés" ou "observateurs", avec élèves animateurs, avec "avocats" ou équipes de panelistes présentant les options de base, etc.

- Jeu du pour et du contre où les élèves doivent trouver des arguments positifs ou des avantages réels mais aussi l'inverse pour un même sujet, clairement exposé par l'enseignant.

- Jeux de rôle où il s'agit de persuader de quelque chose, un interlocuteur dont on a au préalable défini le "rôle", la position ou la "psychologie".

- Analyse de messages publicitaires ou de textes incitatifs et qui consiste à distinguer les formes d'incitation utilisées puis à en évaluer l'efficacité ou le sérieux en fonction de l'"objet" auquel ils incitent et éventuellement du public auquel ils s'adressent.

- Jeux d'explicitation où il s'agit d'expliquer ou d'expliciter un contenu à un récepteur qui a des difficultés particulières (jeune enfant étranger, extra-terrestre, etc.).

- Jeux de rôle, avec ou sans préparation, consistant à rassurer ou à apprivoiser un récepteur (ou un groupe de récepteurs) ayant une attitude négative (peur, dégoût, découragement, agressivité, etc.) vis-à-vis d'une tâche, d'un objet, d'une personne, d'un lieu, etc.

- Jeux d'évaluation où il s'agit de critiquer et/ou de répondre à un raisonnement faux, à des arguments peu valables, à des raisons contestables, invoquées par le personnage fictif d'une histoire vraisemblable.

- Jeux de détective consistant à trouver les raisons, exceptionnelles ou rares peut-être mais vraisemblables, pouvant expliquer le comportement étrange ou incompréhensible d'un personnage inventé.

- Jeux d'interprétation consistant à reformuler un message incomplet, imprécis, entaché d'erreurs ou d'approximation, utilisant maladroitement un registre de langage, etc. à partir d'un minimum d'information sur la situation d'émission.

- Invention de jeux similaires par les élèves.

Remarque

Ces jeux et exercices gagneront en efficacité sur le plan des apprentissages et des découvertes si l'enseignant peut faire dégager les types d'habiletés requises, relier celles-ci à un rôle concret dans la vie ou dans la classe, relier directement ces jeux à des sensibilisations réussies ou à des objectifs retenus lors d'activités antérieures.

## EN GUISE DE SYNTHÈSE ET DE BILAN

S'il fallait condenser en quelques mots toute la démarche qui précède, nous retournerions tout simplement à la première phrase de notre premier document théorique: "La communication verbale peut être définie comme étant une interaction plus ou moins médiatisée et orientée par le langage".

**Sur le plan des apprentissages**, on retrouve les éléments suivants, en analysant cette phrase.

a) Trois types d'objectifs généraux

- objectifs de socialisation et de décentrement reliés à la découverte et à la pratique de l'interaction naturelle,
- objectifs d'efficacité verbale liés au fait que c'est sur le langage que repose progressivement la réussite d'une interaction de plus en plus décentrée,
- objectifs de contrôle et d'orientation du discours, enfin, liés au fait que, dans l'interaction, la simple utilisation d'un code commun n'a pas le pouvoir d'assurer magiquement l'intersubjectivité réelle et la réciprocité que se découvrent les partenaires.

b) Une progression naturelle de ces objectifs, correspondant aux besoins et aux motivations que se découvrent les élèves au fur et à mesure de leur sensibilisation et de leurs découvertes successives.

c) Une démarche personnelle d'apprentissage fondée sur l'objectivation (métacommunication) comme processus correspondant à ce qui a effectivement joué dans l'apprentissage, par l'enfant, d'une forme de communication de plus en plus médiatisée et régie par des "modèles" culturels.

**Sur le plan pédagogique**, on retrouve aussi les éléments suivants.

a) L'importance du climat d'interaction dans la classe, comme base de toute démarche d'enseignement et d'égalisation des chances par la communication.

b) L'importance des interactions réelles et signifiantes faisant partie de la vie scolaire normale et qu'il faut exploiter comme situations naturelles d'apprentissage (activités de types I et II).

c) L'importance de l'intentionnalité, à la fois comme raison d'orienter et de contrôler l'interaction verbale et comme occasion de découvrir les différentes fonctions du discours à faire assumer et prendre en charge.

d) L'approche fonctionnelle, enfin, proposée dans cet ouvrage et se traduisant par une progression qui va:

- de la découverte d'une fonction et du besoin qu'elle fait naître vers l'acquisition des formes linguistiques ou discursives correspondantes,
- du vécu global de la communication signifiante (interaction, climat) vers les aspects plus analytiques que révèle une sensibilisation méthodologique.

Les six étapes de notre propre démarche, enfin, se sont inspirées des mêmes principes et de la même progression. Qu'on se rappelle le tour d'horizon global de la première étape, l'étude, dans les étapes II, III et IV, des aspects fondamentaux d'une pédagogie de la communication et, finalement, la réflexion plus approfondie des étapes V et VI.

Reste le bilan. Chacun pourra le dresser pour lui-même en reprenant par exemple les attentes et les besoins exprimés dans la première activité de l'étape I, en relisant le "dialogue" entre A et B dans l'activité suivan-

te ou en constatant l'évolution de ses attitudes et de ses priorités pédagogiques en enseignement de l'oral.

Une sensibilisation des élèves et une prise en charge collective de la communication orale ne se fait pas en un jour. C'est une oeuvre de patience et d'auto-habilitation. L'important est d'en mesurer l'importance et l'intérêt d'abord, d'en comprendre les principes et les mécanismes généraux ensuite, puis ... d'en parler avec les élèves qui pourront ainsi faire leur part.

Toute difficulté, tout dysfonctionnement qui pourraient survenir sont des occasions de communication réelle, d'apprentissage et d'implication pour la classe. L'enseignement de la communication orale trouve précisément son sens dans l'apparition de ces problèmes et il serait évidemment anormal d'attendre qu'ils n'existent plus pour apprendre aux élèves à les surmonter.

## SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES


Introduction à la psychologie de l'enfant. Ouvrage collectif en trois tomes, codirection M. Hurtig et J.A. Rondal, Mardaga, 1981.

ALMERAS, J., NOBLECOURT, P., CHASTRUSSE, J. Pratique de la communication. Larousse, 1978.

BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. PUF, 1982.

BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. Éditions de Minuit, 1975 (traduction française).

BILLANT, J., DRONNE, G., FOULIARD, A., SAUVY, S. L'enfant à la découverte de sa langue maternelle. Casterman, 1976.

BEST, F. Vers la liberté de parole. Nathan, 1978.

BRÉDART, S., RONDAL, J.A. L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques. Mardaga, 1982.

CARÉ, J.M., DEBYSER, F. Jeu, langage et créativité. Collection Le français dans le monde, Hachette/Larousse, 1978.

C.R.E.S.A.S. L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Éditions E.S.F., Paris, 1981.

C.R.E.S.A.S. Le handicap socio-culturel en question. Éditions E.S.F., Paris, 1978.

DANNEQUIN, C. Les enfants baillonnés. Éditions CEDIC, Lyon, 1976.

DOISE, W., MUGNY, G. Le développement social de l'intelligence. Interéditions, Paris, 1981.

ESTIENNE, F. Le langage et l'enfant. Éditions Delarge, 1975.

GAGNÉ, G., PAGÉ, M. Études sur la langue parlée des enfants québécois. PUF, Montréal, 1981.

HOHL, J. Les enfants n'aiment pas la pédagogie. Éditions coopératives Albert Saint-Martin, Laval, Québec, 1982.

LEIF, J. Le langage, nature et acquisition. Éditions ESF, 1981.

LEQUEUX, P. Jeux de parole de l'école maternelle au C.P. et au C.E. Armand Colin/Bourrelier, 1972.

MÉRESSE-POLAERT, J. Étude sur le langage des enfants de 6 ans. Delachaux et Niestlé, 1969.

OLÉRON, P. Langage et développement mental. Dessart, 1972.

RONDAL, J.A. Langage et éducation. Mardaga, 1978.

TORESSE, B. La nouvelle pédagogie du français. Éditions OCDL, Paris, 1977.

VALIQUETTE, J. Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. Gouvernement du Québec, 1979.

**PPMF**
**Sherbrooke**

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1

Conception graphique
Maurice Buist
Service de l'audiovisuel